



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de
Mestre em Psicologia do Desporto

**A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

Presidente do Júri

Doutor Sidónio Olivério da Costa Serpa

Vogais

Doutor Ruy Jornada Krebs

Doutor Vítor Manuel Santos Silva Ferreira

Doutor Duarte Fernando Rosa Belo Patronilho Araújo

Cláudia Christina Mendes Rocha

Maio de 2009

Dedico à minha filha, Tainah, por minha ausência neste período e por sua eterna presença em meu coração. À memória de meu pai e à minha mãe por seu exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por minha vida.

A meus irmãos, cunhados, sobrinhos, filha e amigos, por cada aprendizado ao longo de nossa convivência.

À minha mãe, que acompanhou meu trabalho nestes últimos meses e muito me incentivou.

À minha irmã Luciana pelos conselhos e colaborações.

A meu orientador, Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs, pela grande capacidade e constante disponibilidade em orientar-me.

Aos professores e diretores das escolas participantes deste estudo.

Ao amigo Adalberto Rigueira Viana, pessoa que muito estimo e admiro, pelo apoio e aprendizado constante que pude com ele obter, nestes anos de trabalho nas Faculdades Sudamérica.

Às minhas amigas Carla e Cida, que sempre têm ouvidos e palavras amigas para minhas “Dúvidas”.

Ao anjo amigo, Manuel Laranjeira, por tudo... paciência, companheirismo, conforto nos momentos difíceis e sabedoria.

À todos meu muito obrigado !!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
I – FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	
1-Justificativa.....	11
2-Objectivos do Estudo.....	12
3-Hipóteses de Investigação.....	13
II – REVISÃO DE LITERATURA	
1- A Adolescência.....	14
1.1 - Desenvolvimento Fisiológico.....	16
1.2 - Desenvolvimento Psicológico.....	17
1.3 - O meio no desenvolvimento do adolescente.....	18
1.4 - Diferenças comportamentais entre géneros.....	21
2- A Motivação	
2.1 - Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca.....	27
2.2- Caracterização dos Motivos.....	30
2.2 - Teorias da Motivação.....	33
2.2.1 - Teoria da Motivação de Realização.....	35
2.2.2 - Teoria da Atribuição.....	37
2.2.3 - Teoria das Metas de Realização.....	39
2.2.4 - Teoria da Auto-eficácia.....	42
2.2.5 - Teoria da Autodeterminação.....	43
3- A Escola.....	44
3.1 - Considerações a respeito da EF no Brasil.....	45

3.2 - O papel da Educação Física (EF) na escola.....	49
3.3 - Factores que influenciam a prática da EF.....	54
3.4 - O professor como agente motivador da prática da EF.....	55
4- Investigações utilizando o Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas-QMAD.....	60
III - METODOLOGIA	
1- Caracterização da Amostra.....	63
2- Instrumento.....	65
3- Aplicação do questionário.....	67
IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	67
1- Análise Comparativa dos motivos, agrupados por dimensões em relação ao Género.....	68
2- Análise comparativa dos motivos, agrupados por dimensões em relação ao Tipo de escola (pública ou privada).....	78
3- Classificação dos motivos investigados.....	89
V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
VI – CONCLUSÕES GERAIS.....	92
VII – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	95
XII – ANEXOS	
1- Solicitação para aplicação do instrumento de investigação.....	103
2- Instrumento aplicado (QMAD).....	104
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1- Variáveis Motivacionais	23
Figura 2- Análise comparativa da dimensão estatuto em relação ao género.....	68
Figura 3- Análise comparativa da dimensão emoções em relação ao género.....	70

Figura 4- Análise comparativa da dimensão prazer em relação ao género.....	72
Figura 5- Análise comparativa da dimensão competição em relação ao género.....	72
Figura 6- Análise comparativa da dimensão forma física em relação ao género.....	74
Figura 7- Análise comparativa da dimensão desenvolvimento técnico em relação ao género.....	75
Figura 8- Análise comparativa da dimensão afiliação geral em relação ao género.....	76
Figura 9- Análise comparativa da dimensão afiliação específica em relação ao género.....	78
Figura 10- Comparação da dimensão estatuto em relação ao tipo de escola.....	78
Figura 11- Comparação da dimensão emoções em relação ao tipo de escola.....	81
Figura 12- Comparação da dimensão prazer em relação ao tipo de escola.....	82
Figura 13- Comparação da dimensão competição em relação ao tipo de escola.....	82
Figura 14- Comparação da dimensão forma física em relação ao tipo de escola.....	84
Figura 15- Comparação da dimensão desenvolvimento técnico em relação ao tipo de escola.....	86
Figura 16- Comparação da dimensão afiliação geral em relação ao tipo de escola.....	87
Figura 17- Comparação da dimensão afiliação específica em relação ao tipo de escola.....	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Quatro concepções de Motivação.....	35
Quadro 2 - Sequência de Motivação.....	39
Quadro 3 - Caracterização das escolas públicas e privadas no município de Cataguases, quanto ao número de alunos matriculados no ensino fundamental de 5º a 8º ano.....	64
Quadro 4 - Caracterização das escolas participantes da investigação e respectiva amostra.....	65

Quadro 5 - Distribuição da amostra em relação ao género e tipo de escola.....65

Quadro 6- Apresentação dos motivos mais e menos importantes.....89

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Análise comparativa da dimensão estatuto em relação ao género.....69

Tabela 2- Análise comparativa da dimensão emoções em relação ao género.....70

Tabela 3- Análise comparativa da dimensão prazer em relação ao género.....71

Tabela 4- Análise comparativa da dimensão competição em relação ao género.....73

Tabela 5- Análise comparativa da dimensão forma física em relação ao género.....74

Tabela 6- Análise comparativa da dimensão desenvolvimento técnico em
relação ao género.....75

Tabela 7- Análise comparativa da dimensão afiliação geral em relação ao género.....76

Tabela 8- Análise comparativa da dimensão afiliação específica em relação
ao género.....77

Tabela 9- Análise comparativa da dimensão estatuto em relação ao tipo de
escola.....79

Tabela 10- Análise comparativa da dimensão emoções em relação ao tipo de
escola.....80

Tabela 11- Análise comparativa da dimensão prazer em relação ao tipo de
escola.....81

Tabela 12- Análise comparativa da dimensão competição em relação ao tipo de
escola.....83

Tabela 13- Análise comparativa da dimensão forma física em relação ao tipo de
escola.....84

Tabela 14- Análise comparativa da dimensão desenvolvimento técnico em relação ao

tipo de escola.....	85
Tabela 15- Análise comparativa da dimensão afiliação geral em relação ao	
tipo de escola.....	86
Tabela 16- Análise comparativa da dimensão afiliação específica em relação ao	
tipo de escola.....	88

INTRODUÇÃO

O crescente envolvimento dos indivíduos de todas as idades e todos os sexos na prática desportiva é notório, facto que torna necessário “*conhecer as razões pelas quais seleccionam determinadas actividades nelas persistem e se lhes entregam com uma dada intensidade*” (Serpa, 1992), sendo a motivação o campo no domínio da psicologia que estuda tais razões, em especial a Psicologia do Desporto.

A origem etimológica da palavra motivação vem do verbo latino *movere*, sendo a motivação força que coloca a pessoa em ação e que acorda sua disponibilidade de se transformar. É aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar alguma coisa. Logo, podemos dizer que motivar significa predispor-se um comportamento desejado para determinado fim.

Muitos pesquisadores vêm investigando a motivação em relação à definição e aplicação deste componente tanto para o dia-a-dia das pessoas em diversas situações quanto para as situações aplicáveis na Educação Física (EF) escolar.

Existem controvérsias relacionadas com as teorias sobre o desenvolvimento da motivação do indivíduo para uma actividade física ou desporto. No entanto, se pode concluir que a motivação é um aspecto psicológico tão importante quanto o aspecto físico. Assim, o profissional de EF, deveria preocupar-se não somente com a parte física das pessoas, mas também com o aspecto psíquico, pois muitas vezes estes aspectos são determinantes para o desenvolvimento das práticas desportivas, principalmente em crianças e adolescentes visando também à manutenção deste comportamento quando adultos.

A permanência, o sucesso e o fracasso no envolvimento desportivo encontram-se intimamente ligados a fenómenos do foro psicológico, independentemente do nível de prática do indivíduo. Assim, o conhecimento das razões da motivação para a participação em actividades físicas/desportivas assume um papel determinante a nível do processo de intervenção pedagógica dos professores junto dos alunos, visando a sua melhoria.

A escolha do assunto a ser investigado resultou de preocupações pessoais relacionadas com a queda progressiva de participação na EF escolar e também de práticas desportivas em contexto extra-escolar pelos adolescentes, que temos vindo a observar de forma mais acentuada nos últimos anos. Sabendo da importância da prática da actividade física para a formação de adultos saudáveis, o abandono ou um maior afastamento dos adolescentes da prática desportiva, aproximando-os do sedentarismo, sendo tal factor motivo de preocupação com o estado de saúde das populações no futuro.

A motivação é um factor essencial para que ocorra a aprendizagem e para que os adolescentes tenham frequência nas aulas de EF, mas esta vontade tem que vir de dentro. Portanto, não adianta o professor levar para as quadras “bolas novas”, ou seja, diferentes materiais didáticos, não adianta a escola ter uma piscina ou um ginásio coberto, se o aluno não se sentir motivado a usá-lo e a partir daí, participar e permanecer nas práticas desportivas. No início, os alunos poderão até se entusiasmar por ser uma novidade, mas, com o tempo, não havendo a motivação, a prática se tornará mecânica e aborrecida, levando ao abandono.

Para essa investigação, consideramos vários vínculos imprescindíveis no estudo da motivação pelas aulas de EF, como os factores ambientais, demográficos, biológicos, psicológicos, comportamentais, sócio-económicos e os culturais, pois entendemos que são factores que influenciam directamente comportamentos e actitudes dos alunos na prática da EF escolar.

O propósito desse estudo não foi de modificar ou interferir na realidade pedagógica das escolas em que foi aplicado o instrumento de avaliação, mas sim, tivemos como objectivo principal investigar se existe motivação para a prática da EF escolar pelos adolescentes que regularmente frequentam as aulas de EF e conhecer a estrutura dos motivos que conduzem os jovens a prática de actividades físicas/desportivas no contexto escolar.

Iniciamos o nosso trabalho a partir da formulação do problema a ser investigado, ou seja, são apresentados objetivos, justificativa e hipóteses da investigação. A segunda parte, consta de uma revisão geral da literatura visando o enquadramento teórico dos diversos conceitos envolvidos na temática investigada. A terceira parte é dedicada à metodologia

aplicada para a verificação dos dados obtidos. A quarta parte voltou-se à apresentação dos dados obtidos através do questionário QMAD (Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas), a quinta parte para a discussão dos dados e finalmente, procede-se as conclusões da dissertação.

I- FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

1- JUSTIFICATIVA

A intenção de realizar este estudo com escolares adolescentes, surgiu ao observar a participação dos mesmos nas aulas de EF, nas quais nota-se diferentes comportamentos por parte dos alunos e grande variação na participação em números de alunos por turmas. Sendo assim, julgamos ser necessário, verificar se os alunos sentem interesse pelos conteúdos propostos, pelo ambiente onde as aulas se desenvolvem, pela interação com os pares e com o professor, pelos benefícios da prática da actividade, ou seja, os motivos que os levam à pratica da EF e se os alunos se sentem motivados a esta prática ou participam somente devido às avaliações curriculares às quais são submetidos.

Partimos do pressuposto de que as habilidades desportivas, o desporto a ser praticado, o professor de EF, as características físicas são determinantes na motivação dos alunos. A influência da personalidade de cada indivíduo, suas experiências individuais e o ambiente social da escola, isto é, os aspectos bio-psico-social do aluno, podem influenciar a motivação para as aulas de EF de maneira positiva ou negativa.

Espera-se com esse estudo sobre a motivação dos adolescentes para as aulas de EF, contribuições futuras que otimizem as variáveis que participam desse processo educativo. Variáveis estas, que leva o aluno a se interessar e perceber a importância da EF como complemento à adopção de um estilo de vida saudável. Para que isso ocorra, sabemos a importância que assume o professor e espera-se que os mesmos conheçam os estudos sobre

a motivação e que reflitam sobre a sua postura na maneira de conduzir as aulas, o conteúdo programático e, principalmente, a constante introdução de diferentes conteúdos.

Conforme declarado por Serpa (1992), o trabalho consequente e fundamentado no âmbito da EF e desporto com jovens carece de modelos teóricos que, nomeadamente no domínio da motivação, permitam uma compreensão mais profunda do problema que se prolongará na melhoria da intervenção no terreno. Nesse sentido emerge a importância dos estudos que contribuam para o maior conhecimento deste fenómeno que, pelas suas próprias características, não pode ser directamente observável ou mensurável. Na realidade, a motivação terá de ser estudada de modo indirecto, através do comportamento e de métodos que se lhe refiram, como têm sido as entrevistas e os questionários.

Em síntese, a problemática da motivação para a prática da EF escolar e o impacto social desta componente, determinaram o presente estudo e a esperança de contribuir com novos dados neste domínio.

2- OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO:

Tivemos com nossa investigação, os seguintes objectivos:

- **GERAL:**
 - Investigar a motivação para a prática da Educação Física por escolares adolescentes do ensino fundamental.

- **ESPECÍFICOS:**
 - Comparar o nível de motivação entre os alunos do sexo feminino e masculino;
 - Comparar os motivos para a prática da EF entre alunos da Rede Pública de ensino e da Rede Privada;
 - Identificar os motivos que levam os alunos à prática da EF escolar.

3- HIPÓTESES

- H₀ - As aulas de Educação Física escolar não motivam os alunos à prática desportiva.

H₁- As aulas de Educação Física escolar motivam os alunos à prática desportiva.

- H₀ - Não existem diferenças significativas entre os sexos feminino e masculino quanto à motivação para a prática da Educação Física escolar.

H₁ - Existem diferenças significativas entre os sexos feminino e masculino quanto à motivação para a prática da Educação Física escolar.

II - REVISÃO DE LITERATURA

1- A ADOLESCÊNCIA

A todos aqueles que estudam o desenvolvimento humano não passa despercebida a existência de uma fase da vida, situada entre a infância e a idade adulta, na qual se verificam comportamentos típicos que identificam o fenômeno da adolescência.

O termo adolescência vem do verbo latino *adolescere*, que significa “crescer para a maturidade”. Começa com o início da puberdade e termina quando as responsabilidades adultas são assumidas; como um filósofo comentou, a adolescência começa na biologia e termina na cultura. Assim, o período que chamamos de adolescência pode ser breve, como nas sociedades mais simples, ou relativamente prolongado, como é na nossa sociedade, relativamente avançada. Seu início pode envolver mudanças abruptas nas exigências e expectativas sociais, ou uma transição gradual dos papéis prévios. Apesar de tais variações, um aspecto da adolescência é universal e a distingue das fases iniciais do desenvolvimento: as mudanças físicas e biológicas da puberdade que marcam seu início (Mussen, Conger, Kagan e Huston, 1990).

Outeiral (1994) declara existir certa confusão entre os termos adolescência e puberdade e os diferencia. Puberdade é um processo biológico que se inicia em nosso meio social e cultural, entre 9 e 14 anos aproximadamente, e é caracterizado pelo aparecimento de uma actividade hormonal, desencadeando os caracteres sociais secundários. A adolescência, segundo o autor, é basicamente um fenômeno psicológico e social. A partir dessa percepção, é possível compreendê-la de acordo com peculiaridades ambientais, sociais e econômicas.

Bock, Furtado e Teixeira (2004) declaram que Aberastury e Knobel (1989) tornaram-se referência para profissionais de várias áreas. Knobel introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por uma sintomatologia que inclui: “(1)

busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominadas pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo”.

A duração da adolescência, segundo Campos (2002), pode ser razoavelmente definida em termos de processos psicológicos, em face das limitações no emprego de outros elementos. Segundo esta estrutura de referência, a adolescência começa com as reações psicológicas do jovem a suas mudanças físicas da puberdade e se prolonga até uma razoável resolução de sua identidade pessoal. Para alguns, o processo de maturação sexual pode começar na primeira década da vida e, para outros, jamais se conseguirá um firme senso de identidade pessoal.

De acordo com Athayde (1977) aos fenómenos orgânicos da puberdade, correspondem as modificações do psiquismo que caracterizam a adolescência. Estas modificações psíquicas são, sem dúvida, tão nítidas e precisas como as modificações orgânicas da puberdade, mas há frequentemente uma discordância cronológica entre umas e outras.

Os mesmos autores citados acima, declaram ainda que apesar da relativa variabilidade da época em que se dão as modificações psíquicas da adolescência, elas são bem características e não somente determinadas por causas endógenas, hormonais, mas também por factores exógenos: a criança verifica que o aspecto do seu corpo se modifica e isso traz-lhe preocupações e interesses, e também que os outros jovens e mesmo os adultos a encaram e tratam de maneira diferente, e a estas novas formas de conduta tem de se adaptar.

1.1- Desenvolvimento fisiológico

As mudanças físicas e o amadurecimento sexual são transformações decorrentes da adolescência, bem como as transformações no aspecto cognitivo, social e de personalidade.

A puberdade, que é o início do amadurecimento sexual, assinala dois tipos gerais de mudanças físicas que marcam a transição da infância para a juventude. Conforme Kail (2004), o primeiro são alterações corporais, inclusive um aumento drástico no peso e na altura, assim como no conteúdo da gordura e dos músculos corporais. O segundo se refere à maturação sexual, inclusive nos órgãos reprodutores e nas características sexuais secundárias, como os pêlos faciais e corporais e o crescimento dos seios.

De acordo com Barros (2004), o termo puberdade deriva-se de *púbis*, que diz respeito a cabelo. Contudo, no uso comum, não se emprega tal termo para denotar simplesmente o começo do processo de maturação sexual e sim como referência ao processo completo. Inicia-se aproximadamente aos 12 anos nas meninas e aos 14 nos meninos, sua duração é de cerca de dois anos e notamos preferência afectiva por uma pessoa do mesmo sexo e de idade aproximada. Assim, a menina tem sua amiga predileta, companheira inseparável a quem dedica grande afeição. O menino tem seu companheiro e confidente.

Campos (2002) declara que a nutrição, os factores climáticos, as doenças, os factores ambientais e as classes sociais, constituem os factores que determinam o fenómeno da prolepse ou aceleração da puberdade. Numerosíssimas pesquisas assinalam que o processo evolutivo está se antecipando, com o evoluir da história.

A mais óbvia mudança física, de acordo com Morris e Maisto (2004), é o *estirão de crescimento*, isto é, o rápido aumento na altura e no peso. Este estirão se inicia com o alongamento das mãos, dos pés, dos braços e das pernas, o que gera o aspecto desajeitado e grandalhão dos adolescentes mais jovens. Esse estágio é seguido pelo crescimento do torso, o que traz o corpo de volta à proporcionalidade. Nos meninos, o estágio final resulta no alargamento do peito e dos ombros e no desenvolvimento de músculos mais fortes. Para as

meninas, as mudanças no corpo ocorrem à medida que os quadris se alargam e a gordura se deposita nos seios, na cintura, nas nádegas e nas coxas.

A vivência que integra as impressões do dinamismo corporal e psíquico, isto é, a soma dos sentimentos vitais, é modificada, não só por alterações das secreções hormonais como também pela alteração do aspecto físico, pelas novas possibilidades intelectuais, pela nova modalidade de experiências afectivas, pela maneira como o mundo se lhe passa a apresentar e pela forma de reagir do meio gregário para com ele. Assim, o adolescente que se afastará do convívio das crianças, devido às suas novas possibilidades intelectuais e afectivas, não se integra também no dos adultos; antes se verifica nele, em determinada altura, uma natural tendência a isolar-se e a restringir suas amizades (Athayde, 1977).

1.2 - Desenvolvimento Psicológico

A personalidade foi definida por Weinberg e Gould (2001) como a soma das características que tornam uma pessoa única. Os mesmos declaram também que o estudo da personalidade ajuda-nos a trabalhar melhor com estudantes, atletas e praticantes de exercícios.

Muitos adolescentes passam por um processo de busca da identidade pessoal no qual, em termos ideais, eles adquirem um sólido sentido de quem são. Na teoria de Erik Erikson, a identidade *versus* a confusão de papéis constitui o maior desafio desse período. Dado que a adolescência representa uma descontinuidade importante em termos de crescimento, Erikson escolheu uma área crítica como a principal tarefa deste estágio, nomeadamente a resolução da crise da identidade pessoal. A definição que fazemos de nós (self), como nos vemos a nós próprios e como os outros nos vêem, forma os alicerces da nossa personalidade adulta. Se esses alicerces forem firmes e fortes resulta uma identidade pessoal sólida; se não, o resultado é aquilo a que Erikson chama uma identidade difusa. Esta é algo como sofrer-se de amnésia ou como vaguear perpetuamente pela paisagem, numa tentativa de “encontrar” o próprio (Morris e Maisto, 2004; Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Diferentemente das crianças em idade pré-escolar, os adolescentes sabem que os outros têm perspectivas diferentes sobre o mundo. Os adolescentes apenas estão muito mais interessados em seus próprios sentimentos e experiências do que nos dos outros. Além disso, ao buscarem uma identidade, muitos adolescentes acreditam, erroneamente, que são o centro do pensamento dos outros (Kail, 2004).

Mussen, Conger, Kagan e Huston (1990), relatam que apesar do desenvolvimento da identidade se processar durante a vida toda, a procura de um senso de identidade é extremamente relevante durante a adolescência, em parte porque a mudança é a ordem do dia. Como notamos durante a adolescência o jovem se depara com uma série de mudanças psicológicas, fisiológicas, sexuais e cognitivas, bem como com diversas exigências intelectuais, sociais e cognitivas novas. Não é de surpreender que às vezes os adolescentes possam se sentir como espectadores, observando suas próprias mudanças.

1.3- O meio no desenvolvimento do adolescente

Paralelamente à família, a escola apresenta-se na vida do adolescente com grande significado, sendo um local onde as interações colectivas acontecem, dando oportunidade ao adolescente a experimentação do “ser eu mesmo” longe dos familiares.

Segundo Barros (2004), a escola desempenha um papel menor que o do lar na moldagem da personalidade da criança. Entretanto, muitas crianças frequentam escola durante mais de doze anos. A espécie de escolas que elas frequentam e o tipo de professores que têm influenciam consideravelmente seu crescimento intelectual, emocional e social.

Ainda de acordo com a autora citada acima, a escola deve orientar-se no sentido de cultivar no aluno a segurança interna, as expressões de afecto, iniciativas, interesses, senso de responsabilidade e de cooperação. O professor deve ter consciência de que assume papel importante na vida emocional do aluno. A principal missão da escola deve concentrar-se na educação e não apenas na transmissão de conhecimentos, no ensino.

De acordo com Kail (2004), os adolescentes adquirem uma identidade com mais facilidade quando os pais estimulam a discussão e reconhecem sua autonomia; tem mais dificuldade nessa tarefa quando os pais fixam regras e as impõem sem explicações.

Para muitos adolescentes, os grupos de amigos da mesma idade proporcionam uma rede de apoio social e emocional que facilita o movimento em direcção à maior independência em relação aos adultos e à busca pela identidade pessoal. Ao escolher se associar a determinado grupo, os adolescentes se definem e criam seu próprio estilo social. Os adolescentes mais jovens sentem uma necessidade quase desesperada de que seus amigos aprovem suas escolhas, opiniões e comportamentos. Frequentemente, o resultado disso é uma rígida conformidade com os valores do grupo, a qual atinge seu ápice por volta da 8ª série (Morris e Maisto, 2004).

De acordo com Campos (2002), no desenrolar da adolescência, o indivíduo é particularmente vulnerável não só aos efeitos decorrentes das transformações biológicas ocorridas em seu corpo, mas também das mudanças sem precedentes, provocadas, no mundo moderno, pelo impacto das explosões demográficas, do progresso científico, da tecnologia, das comunicações, das novas aspirações humanas e da rápida transformação social. Desta forma, além dos factores biológicos, a adolescência é influenciada pelo ambiente familiar, social e cultural onde o indivíduo se desenvolve.

Loureiro (2004) relata que ao longo dos anos, diversos investigadores fizeram incidir as suas investigações na compreensão e explicação do desenvolvimento humano, em geral, e dos adolescentes, em particular. Estas investigações pautaram-se de acordo com diversas visões: Biológica, Psicanalítica, Psicossocial, Cognitiva e Ecológica. A Visão Ecológica sobre a adolescência parte da ideia de que o adolescente não se desenvolve no vazio. Analisam-se as interacções do adolescente com aqueles que estão mais próximos, com os seus múltiplos contextos (pais, comunidades, países) e com os meios que contacta (cultura, meios de comunicação, política, religião).

As questões emocionais são de suma importância na adolescência, uma vez que têm uma influência directa e intrínseca na formação da identidade do adolescente. Pois é um momento de transformação e readaptação na busca do eu, da identidade pessoal. Para que se conquiste essa identidade será necessário que o adolescente desenvolva autonomia,

confiança e iniciativa que será propiciada pelo contexto social. Neste período os conflitos se afluam; essa busca de identidade gera uma confusão de identidade. Para chegar a resolução desse conflito o adolescente precisa trabalhar suas habilidades (saber e fazer) e organizar-se para formar esta identidade. Esta busca é saudável, desde que ao longo do seu desenvolvimento, na sua relação com o meio tenha havido o favorecimento à aquisição de experiências e valores que são primordiais na construção desta identidade.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1979, 1992) delineou um modelo teórico que podia ser visto como um conjunto de sistemas aninhados, e fez uma analogia desse seu modelo com as tradicionais bonecas russas. Nesse modelo, ele identificou quatro parâmetros do contexto: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema (Krebs, 2006).

- Um microsistema é um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciado pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças.
- O mesossistema compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento... Em outras palavras, o mesossistema é um sistema de microsistemas.
- O exossistema envolve a ligação e os processos que têm lugar entre dois ambientes ou mais, e no mínimo um deles que não contenha ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas no qual acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa.
- O macrosistema consiste de todo um padrão externo de microsistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior com um particular referencial desenvolvimental-instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social, que estão incluídos em cada um desses sistemas.

1.4- Diferenças comportamentais entre géneros

Determinações genéticas e hormonais estão na essência da formação do indivíduo que, no meio intra-uterino, através das junções de determinados cromossomas sexuais vão formar um feto que se vai transformar numa mulher ou num homem. Estas pré-determinações fisiológicas terão muita importância no indivíduo, pois a sua “bagagem” genética origina a formação de seres com características únicas (Loureiro, 2004).

Como a ideia de género está fundada nas diferenças biológicas entre os sexos, Souza e Altmann (1999) apontam para o carácter implicitamente relacional do feminino e do masculino. Assim, género é uma categoria relacional porque leva em conta o outro sexo, em presença ou ausência. Além disso, relaciona-se com outras categorias, pois não somos vistos de acordo apenas com nosso sexo ou com o que a cultura fez dele, mas de uma maneira muito mais ampla: somos classificados de acordo com nossa idade, raça, etnia, classe social, altura e peso corporal, habilidades motoras, dentre muitas outras. Isso ocorre, nos diversos espaços sociais, incluindo a escola e as aulas de educação física, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não.

O sexo e a idade representam importante predictores na distinção das actividades sociais, especialmente, a partir da adolescência, sendo a actividade física um bom exemplo disso. Apesar da complexidade que gera o conceito de Actividade Física, todos os autores são unânimes em considerar que a Actividade Física é um indicador imprescindível à promoção da saúde, bem-estar e qualidade de vida. A prática de Actividade Física é, deste modo, considerada um comportamento de saúde, influenciada por uma diversidade de factores, e profundamente ligada aos estilos de vida saudáveis, equilibrados e activos. Os adolescentes constituem, por isso, fonte de preocupação e de investimento, na medida em que todos os estudos existentes nas mais diversas áreas e temas, mostraram que qualquer intervenção nesta etapa leva a um melhor ajustamento físico, psico-emocional e social no estado adulto, promovendo assim a saúde (Veloso, 2005).

Em estudos feitos por (Arbinaga e García, Chantal et al. 1996; Fortier et al. 1995; Miller 2000; Pelletier et al. 1995 e Recours et al. 2004, citados por Múrcia, Blanco, Galindo, Villodre e Coll, 2007), utilizando grande parte deles a Escala de Motivação

Desportiva (SMS), acharam que as meninas pontuavam mais alto em motivação intrínseca e mais baixo em motivação extrínseca, do que os meninos, ou seja, as meninas teriam mais motivos sociais para praticar desporto do que os meninos, e estes estavam mais excitados por motivos extrínsecos ou instrumentais como a competição e o exibicionismo.

Peiró e Gimeno (2004) realizaram um estudo no qual se verificou que são os meninos que apresentam valores mais elevados na orientação ao ego que as meninas. Estes resultados, segundo os autores, confirmam os dados obtidos em outros estudos, efectuados por (Gouldas e Biddle, 1994; Walling e Duda, 1995; Papaioannou e Kouli, 1999; Carr e Weigand, 2001), os quais, no âmbito da EF, também verificaram que os meninos estão mais orientados ao ego que as meninas e que consideram a EF como um meio para adquirir status social, mostrar que são melhores que os demais e, portanto, superiores.

2 - MOTIVAÇÃO

A maioria das investigações em psicologia geral e psicologia do desporto têm como foco o estudo da motivação. Esta se tornou uma influência dominante no desenvolvimento da psicologia social e do desporto nos últimos anos, sendo o termo motivação, usado tão frequentemente em vários contextos que parece que todos sabem definir o que é motivação (Duda, 1993; Lee, 1995; Weiss e Ferrer-Caja, 2002).

Bear, Connors e Paradiso (2006), declaram que a motivação pode ser pensada como a força que compele um acontecimento a acontecer. Os mesmos autores declaram ser útil considerar que a probabilidade e a direcção de um comportamento variam com o nível da motivação (“força”) que compele a executar esse comportamento. Além disso, enquanto a motivação pode ser requerida para que certo comportamento ocorra, ela não garante que o mesmo aconteça.

Littman (1958, citado por Castuera, 2004) define que a motivação se refere ao processo ou condição que pode ser fisiológico ou psicológico, inato ou adquirido, interno ou externo ao organismo ao qual determina ou descreve o que ou respeito a que, se inicia a conduta, se mantém, se direcciona, se selecciona ou finaliza; este fenómeno também se refere ao estado pelo qual determinada conduta se adquire ou se deseja; também se refere ao

facto de que um indivíduo aprenderá, recordará ou esquecerá certo material de acordo com a importância e o significado que o indivíduo dê à situação.

De acordo com Castuera (2004), a definição de Littman expressa que os fenómenos motivacionais integram um conjunto de aspectos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais, inter-relacionados entre si, e que são subjacentes ao resultado final que é a conduta observável. Todos esses aspectos têm influência na persistência, na intensidade e na frequência da conduta e a sua vez interactivam entre eles aumentando, mantendo ou diminuindo a conduta.

Estes fenómenos motivacionais foram chamados por Vaquero (2005), como variáveis motivacionais (figura 1), as quais foram objecto de um estudo de caso no hóquei sobre patins, onde foram associadas ao término da motivação intrínseca as variáveis individuais e ao término da motivação extrínseca o incentivo às variáveis sociais ou ambientais.

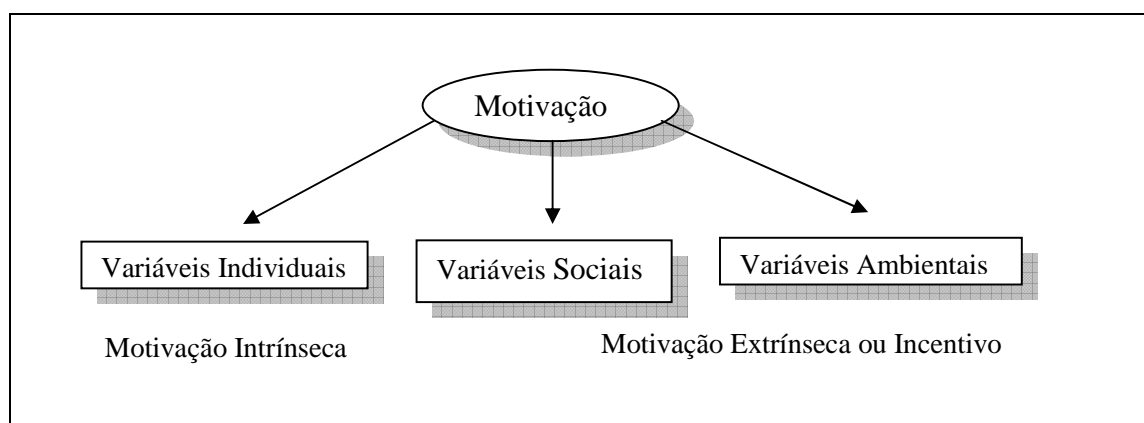


Figura 1: Variáveis Motivacionais (Vaquero, 2005)

Ryan e Deci (2000a) declaram que motivação diz respeito à energia, direcção e persistência - todos aspectos de activação e intenção. A motivação tem sido um tema central e perene no campo da psicologia, pois é a essência biológica, cognitiva e de regulação social. Talvez mais importante, no mundo real, a motivação é altamente valorizada por suas consequências: Motivação produz. Por isso, é proeminente de preocupação para aqueles em funções como de gestor, professor, líder religioso, treinador, prestador de cuidados de saúde, pais e outros que envolvem a mobilização de agir.

Por ser considerada por muitos autores como tema chave de qualquer acção humana, a motivação tem sido muito estudada e discutida em diferentes ambientes. Sua importância em diversas áreas é inquestionável, no desporto e na actividade física ela tem grande relevância, tanto quando se questiona rendimento, quanto quando se fala em aderência ou adesão a qualquer programa de actividade física (Moreno, Dezan, Duarte e Schwartz, 2006).

De acordo com Weiss e Ferrer-Caja (2002), o tópico da motivação tem sido estudado na psicologia do desporto em duas perspectivas diferentes, mas inter-relacionadas. Motivação como um factor de diferença individual com foco nos indivíduos que com certeza tem disposição ou características motivacionais, e como essas variações influenciam os resultados psicológicos (percepção de competência, respostas afectivas) e o comportamento para actividade física (frequência, intensidade).

Valente (2004) ressalta que, a complexidade dos aspectos relacionados com a temática da motivação se encontra relacionada com determinada escolha ou preferência que os indivíduos demonstram por determinada actividade. A contínua participação na actividade desportiva e a aderência com que o indivíduo coloca no desenvolvimento da mesma são sustentadas a partir da influência de factores situacionais, sociais, pessoais e da própria actividade em si.

Uma preocupação fundamental dos investigadores interessados em otimizar a motivação dos jovens no contexto da EF e no impacto de bem estar físico na população, em geral, é a compreensão dos diversos processos motivacionais que determinam os níveis de desenvolvimento da educação física ou em qualquer outro contexto desportivo (Standage, Duda e Ntoumanis, 2003).

Weinberg e Gould (2001), destacam que, embora haja milhares de visões individuais, a maioria das pessoas encaixa seu conceito de motivação em uma das três orientações gerais que serão citadas a seguir:

-**A visão centrada no traço:** também chamada de visão centrada no participante, sustenta que o comportamento motivado se dá primariamente em função de características individuais.

-**A visão centrada na situação:** em contraste directo com a visão centrada no traço, a visão centrada na situação sustenta que o nível de motivação é determinado primariamente pela situação.

-**A visão interacional:** a visão mais amplamente aceita por psicólogos do desporto e do exercício hoje é a visão interacional entre indivíduo-situação. Os “interacionistas” afirmam que a motivação não resulta nem somente de factores relacionados aos indivíduos, tais como personalidade, necessidades, interesses e objectivos, nem de factores situacionais, tais como o estilo do técnico ou do professor ou o registro de ganhos e perdas de uma equipa. Antes, a melhor maneira de entender a motivação é examinar o modo como esses dois conjuntos de factores interagem.

No momento em que o indivíduo manifesta interesse por determinada acção, diz-se que ele age em função de um objectivo. O objectivo aparece como algo desejável. O desejável pode apresentar-se como necessário, sem o qual o indivíduo não alcançará satisfação plena de suas tendências mais profundas e se sentirá desmotivado para procurar outros objectivos. Dessa forma, a motivação aparece como uma predisposição interna que leva o indivíduo a agir em direcção a determinado objectivo, significando, portanto, uma actitude psicológica do indivíduo em direcção a objectivos, como resultado de alguma necessidade ou desejo não satisfeito; o comportamento é estimulado a algum tipo de mudança, que implica na aquisição de aprendizagens, de tal forma que o sujeito consegue reduzir a ansiedade e aumentar seu sentimento de prazer. Ao alcançar desempenhos bem sucedidos, há um aumento do desejo específico de resultados, o que aumenta sua satisfação e consequentemente a sua motivação (Knijnik, Greguol e Santos, 2001).

Sprinthall e Sprinthall (1993) declaram que psicólogos que analisaram a motivação verificaram que um motivo apresenta duas componentes identificáveis: uma necessidade e um impulso. As necessidades, por um lado, são baseadas num défice na pessoa. O défice pode ser fisiológico ou psicológico, mas em ambos os casos o défice tem de residir na própria pessoa. Os impulsos, por outro lado, embora certamente baseados nas necessidades, também apresentam um carácter de mudança observável do comportamento. Os impulsos implicam um movimento de alguma espécie. A pessoa não é considerada como estando num estado de impulso até que a necessidade tenha incentivado essa pessoa a agir.

Pessoas manifestam uma motivação genérica para a realização que se dirigirá á aprendizagem em EF, englobando tanto sua disposição emocional e a consciência do valor do que vão aprender como auto-avaliação das suas próprias competências e o efeito de suas experiências passadas. Por isso que factores como a diligência ao aprender, a valorização da aprendizagem, a competência percebida ou o medo de errar são elementos que influem o estado motivado dos estudantes (Peres, Sanz, Jordan, Nishida, 2004).

A relação entre aprendizagem e motivação, segundo Magill (1984), é recíproca: um aluno pode aprender em consequência de sua motivação ou se motivar a partir da possibilidade de aprender mais. A aprendizagem também pode ocorrer mesmo quando as pessoas não estão instruídas a aprender o que lhes foi apresentado. A motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do desempenho de habilidades motoras, devido ao seu papel na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento.

De forma a sintetizar o que foi expresso nos parágrafos acima, Kobal (1996) relata que a motivação é um aspecto específico de cada indivíduo, para a qual vários factores tanto internos quanto externos à aula podem influenciar, que envolve a inter-relação entre as três variáveis: indivíduo, tarefa e meio ambiente. Desta forma, observa-se as mais diversas reacções dos alunos frente às actividades propostas. No caso do adolescente, esta diversidade fica ainda mais patente devido às transformações psicológicas e corporais características desta faixa etária. Cabe portanto ao professor, usando de sensibilidade aguçada, perceber qual é a vivência corporal que o aluno traz para a escola, que influências ele sofreu (e sofre) na sua cultura corporal.

Em relação às técnicas de motivação, Samulski (2002) declara que por meio destas, pretende-se promover formas desejadas de comportamento (p. Ex.: treinamento constante, motivação para o rendimento, força de vontade) e evitar comportamentos não desejados (motivação instável para o treinamento, orientação ao fracasso, pensamentos negativos). O objectivo principal das técnicas de motivação é o desenvolvimento de formas positivas e estabilização de formas adequadas de comportamento. Evita-se formas não desejadas de comportamento pela aplicação de medidas de compensação e prevenção.

Reforçar a motivação dos estudantes, entender como a motivação tem sido associada à participação em actividades físicas fora da escola e intenções futuras à prática

de exercício, são objectivos importantes na EF. A motivação relacionada com experiências positivas na EF é frequentemente resultados adaptativos das estratégias motivacionais utilizadas pelo professor de educação física (Papaioannou, Marsh, e Theodorakis, 2004, citados por Taylor, Ntoumanis e Standage, 2008).

A motivação para a prática da EF é um tema que desperta grande interesse actualmente. Compreender os processos de optimização da motivação para as aulas de EF tornou-se de suma importância, pois esperamos contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos que desta prática fazem parte. Conforme dito por Morris, Clayton, Power e Jin-Song (1995), o entendimento da motivação na EF escolar é importante no processo educativo para despertar a acção ou sustentar a actividade.

2.1 - Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca

As fontes de motivação podem ser classificadas em intrínsecas e extrínsecas, e de acordo com Morris e Maisto (2004), motivação intrínseca diz respeito às recompensas que se originam da actividade em si e a motivação extrínseca se refere às recompensas que não são obtidas da actividade, mas são as consequências dessa actividade.

A motivação intrínseca surgiu como importante fenómeno para educadores, uma fonte natural de aprendizagem e realização que pode ser sistematicamente catalisada ou prejudicada por pais e professores. A motivação intrínseca resulta na aprendizagem de alta qualidade e criatividade, é especialmente importante no detalhe de factores e forças que engendram ou a comprometem (Ryan e Stiller, 1991; Deci e Ryan, 2000, citados por Ryan e Deci, 2000b).

Com as recompensas extrínsecas, Cruz (1996) declara que a motivação vem de outras pessoas ou factores externos, sob a forma de reforços positivos e negativos. Por outro lado, os indivíduos também podem participar e competir desportivamente por razões intrínsecas. É o caso das pessoas que são intrinsecamente motivadas para serem competentes e para aprenderem novas competências, que gostam de competição acção ou excitação e que querem também divertir-se e aprender o máximo que forem capazes.

Standage e Treasure (2002) declaram que em contraste com a motivação intrínseca, a motivação extrínseca refere-se a uma variedade de estilos que vão desde a regulação externa à regulação integrada e caracteriza-se por metas individuais de acção sendo direccionadas por alguma consequência separadamente (ou seja, recompensa, ameaça ou punição). Deci e Ryan (1985) reconhecem quatro tipos de motivação extrínseca: regulação externa, regulação-introjecção, regulação identificada e regulação integrada (Ntoumanis, 2001).

Regulação externa representa comportamentos que são regulados através de meios externos, tais como recompensas ou sanções (Ntoumanis, 2001). Representando a motivação extrínseca como é definida tradicionalmente, a regulação externa é a forma menos autodeterminada de regulação extrínseca, e refere-se à acções que são realizadas, a fim de ganhar uma recompensa ou evitar uma punição (meio para atingir um fim). Por exemplo, uma criança que participa em EF, a fim de receber elogios do professor (recompensa) e / ou evitar confrontação com os pais poderia se dizer, que são reguladas externamente. Essa motivação é, portanto, dirigida por resultados separadamente, neste caso, a satisfação dos outros (Standage e Treasure, 2002). Como exemplo no contexto desportivo para este estilo são os indivíduos que praticam uma modalidade desportiva, com vista ao reconhecimento por parte de alguém ou para receberem recompensas monetárias.

Regulação-introjecção, de acordo com Ntoumanis (2001), refere-se a comportamentos que estão a começar a ser internalizados, mas eles não são totalmente autodeterminados. Estes comportamentos podem ser realizados, por exemplo, a fim de obter reconhecimento social ou evitar pressões internas e sentimentos de culpa (ex: “eu faço parte na EF porque me sentiria mal comigo mesmo se eu não fizesse”). Como referem Biddle, Chatzisarantis, et al. (2001, citados por Fernandes e Vasconcelos-Raposo, 2005), o termo introjecção tem sido utilizado em muitas áreas da Psicologia ao longo dos anos e refere-se ao facto de um indivíduo aceitar um princípio, mas sem se identificar com ele ou sem o interiorizar como sendo dele.

Com a *regulação identificada*, Ntoumanis (2001) declara que o comportamento se torna mais autodeterminado. Os resultados do comportamento são altamente valorizados e

este último é realizado com menor pressão, mesmo que não seja particularmente agradável (ex: “eu faço parte na EF porque eu quero melhorar minha habilidade desportiva”).

Por último, *regulação integrada* representa a forma mais autodeterminada do processo a internalizar. Refere-se a comportamentos que são realizados fora de escolha, a fim de harmonizar e trazer coerência a diferentes partes de si mesmo (ex: “eu faço parte em EF, pois é muito importante para eu ter um estilo de vida saudável”). Deci e Ryan (1991) salientaram que, apesar da regulação identificada representar formas de comportamento integrado e autodeterminado, ainda é um comportamento motivado extrinsecamente porque é realizado, a fim de atingir metas pessoais de rendimento e não por recurso inerente na actividade (Ntoumanis, 2001).

Segundo diferentes pesquisas, Múrcia et al. (2007) relatam que a motivação mais autodeterminada se relaciona com as conseqüências mais positivas, tanto ao nível cognitivo, como comportamental e afectivo, é dizer, com sentimentos de interesses, emoções positivas, flow, concentração, esforço, rendimento e, antes de tudo, intenções de seguir praticando. Ao contrário, a motivação menos autodeterminada pode provocar sentimentos de aborrecimento, infelicidade e abandono desportivo.

Outro tipo de regulação comportamental descrito por Deci e Ryan (1985) é amotivação. Considerando que tanto motivação intrínseca e motivação extrínseca representem diferentes degraus de vontade, amotivação representa a ausência de motivação. Amotivação é evidente quando indivíduos carecem de intenção e vontade de se envolver em um determinado comportamento e muitas vezes resultam de sentimentos de incompetência e falta de habilidade e está frequentemente associada a decisões relativas ao abandono da EF (Ntoumanis, 2005).

Martinez e Chirivella (1995) relatam sobre a relação entre motivação intrínseca e extrínseca, que a maior parte dos estudos leva à conclusão de que as recompensas extrínsecas podem prejudicar a motivação interna, a menos quando esta última é elevada. Ao contrário, em desportistas com níveis de motivação intrínseca muito baixa, a participação em actividades desportivas pode aumentar mediante recompensas externas. As recompensas extrínsecas parecem afectar a motivação intrínseca de duas maneiras: diminuindo-a, quando as pessoas percebem uma mudança no locus de controle de interno a

externo, ou aumentando-a, quando a recompensa externa proporciona ao sujeito informação que lhe permite aumentar seu sentimento de competência.

Gutiérrez e Escartí (2006) declaram que diferentes investigações no âmbito da EF e desporto executadas por (Cecchini et al., 2004; Escartí e Gutiérrez, 2001; Ferrer-Caja e Weiss, 2000; Goudas e Biddle, 1994; Kavussanu e Roberts, 1996 e Mitchell, 1996) têm destacado que o tipo de motivação que leva os indivíduos a realizar mais esforço, apresentar maior perseverança e obter um grau de satisfação mais elevado é a motivação intrínseca.

Em um estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares, realizado por Tresca e De Rose Jr. (2000), a maioria dos alunos aprecia as aulas, julgando-as ótimas ou boas. As razões fundamentais apresentadas por um dos grupos investigados foram a figura do professor e seu modo de ensinar, a possibilidade de aprender e praticar desportos e actividades diferentes, considerar as aulas uma prática saudável e divertida, o prazer de se movimentar e fazer novas amizades. O outro grupo justificou-se principalmente por acreditar ser uma prática saudável, gostar de aprender atividades novas, exercitar-se e aprender diferentes esportes.

2.3 – Caracterização dos Motivos

No início do século XX os motivos tornaram-se um conteúdo importante na Psicologia, em grande parte devido aos esforços do cientista britânico William McDougall, especializado no estudo do comportamento. Ele chamava os motivos de instintos, definindo-os como forças irracionais, compulsórias e herdadas, que determinam tudo o que as pessoas fazem, percebem e pensam. Em 1908, McDougall publicou uma lista de motivos que incluía agressão, aquisição, fome, fuga, reprodução e sociabilidade, o que levou à insatisfação de seus colegas pesquisadores, que ampliaram essa lista de forma que os motivos explicariam tudo o que o indivíduo faz e não faz. Hoje, os psicólogos investem menos tempo em identificar as especificidades dos motivos e voltam sua atenção para

descrever e determinar as influências sobre o comportamento motivado (Davidoff, 1983, citado por Barroso, 2007a).

Os motivos activam o organismo na tentativa de satisfazer as necessidades e dirigem o comportamento para um objectivo que suprirá uma ou mais necessidades. Através da motivação, o aluno escolhe, procura, dispara sua energia, capacidade, competência, inteligência, instiga, planeja metas, concretiza objectivos. É, portanto, essencial à aprendizagem e ao crescimento (Freitas, Costa e Faro, 2003).

Winterstein (2002) declara que motivos são construções hipotéticas, que são aprendidas ao longo do desenvolvimento humano e servem para explicar comportamentos. As explicações para as acções são determinadas pelas expectativas e pelas avaliações de seus resultados e pelas suas consequências.

Os motivos podem ser classificados, segundo Weinberg e Gould (2001) em biossociais e psicossociais. Os primeiros referem-se às necessidades biológicas e de processos homeostáticos, como fome, sede, sexo, regulação térmica, dentre outros. Os psicossociais são aprendidos e adquiridos na interacção com o meio em diferentes culturas e são em número infinito, pois os motivos se diversificam através dos mais diversos comportamentos.

Conforme declara Kobal (1996), o motivo é um elemento do complexo total da actividade humana e que, se suficientemente estimulado, dará lugar a um acto que tenha consequências específicas, pode se dizer que ele é antes um instrumento para orientar a conduta do homem, do que um factor de explicação.

Os motivos não são mais que um tipo particular de respostas à questão: qual é a razão para fazer determinada coisa? Os motivos intervêm postulando um tipo de alvo sobre o qual o comportamento é efetivamente dirigido (Peters, 1973, citado por Godoi, 2001). A concepção do autor parece sugerir que os motivos criam os objectos, engendram simbolicamente o alvo sobre o qual se dirigem e constituem uma forma de interpretar a acção.

Conforme declarado por Weinberg e Gould (2001), homens e mulheres praticam desporto por motivos diferentes. Enquanto o sexo masculino se envolve basicamente motivado pela competição e reconhecimento social, o feminino apresenta mais motivos: saúde, bem-estar, estética e condicionamento, domínio de técnicas, prazer nas actividades,

contacto social, identificação com o professor ou treinador. Resumidamente, pode-se dizer que os homens são orientados para a competição, e as mulheres, para a tarefa.

O conhecimento dos motivos que levam os adolescentes a praticar uma actividade motora, é um aspecto de fundamental importância para os professores de EF, de modo que sua actuação seja estruturada com base no interesse do praticante, facilitando a escolha das actividades, o ritmo da aula, o comportamento relacional e a maneira de motivar para uma prática alegre e prazer (Paim e Pereira, 2004).

López (2000) em investigação realizada sobre a Escala de Motivação no Desporto (EMD) apresentou resultados de estudos realizados por alguns investigadores sobre os motivos dos que praticam desporto e sobre as razões subjacentes à sua participação, as quais serão apresentadas a seguir.

- Bielefeld (1989) coletou informações de 418 estudantes de ambos os sexos, os quais mencionaram como motivos o desempenho, autodeterminação, saúde, catarse e afiliação.

- Bloss (1991), em investigação realizada com estudantes (n = 160) de ambos os sexos, mencionaram alegria, prazer, boa forma física, compensação, a saúde e afiliação como motivos para praticar um desporto.

- Gabler (1991) investigou 154 nadadores de alto nível de ambos os sexos com idades variando de 12 a 26 anos. Os resultados encontrados evidenciam que o prazer intrínseco da natação, a concorrência, a necessidade de contacto social, necessidade de demonstrar habilidade e saúde, foram os principais motivos que os guiava à prática da natação.

- Robertson (1981) investigou 2261 crianças de ambos os sexos com aproximadamente 12 anos de idade. Mencionaram motivos de gratificação intrínsecos (prazer, animação, "sentir bem", e de desempenho).

- Sabath (1992) realizou investigação sobre os motivos para praticar um desporto a 218 estudantes do sexo feminino, elas responderam que o prazer intrínseco, a saúde e a boa forma física eram os motivos principais para desenvolver o desporto de forma constante.

Cruz (1996) relata que paralelamente à investigação dos motivos para a participação no desporto, uma outra área que tem vindo a merecer crescente interesse e estudo é a do

abandono e desistência da participação e envolvimento no desporto. Um inquérito a psicólogos e a directores de programas de desporto para jovens, efectuado por Gould (1982) nos Estados Unidos, revelou que o aspecto psicológico mais importante e a merecer maior estudo era o da compreensão das razões que levam os jovens a abandonar a prática desportiva.

2.2 - Teorias da Motivação

Vários têm sido os modelos propostos para explicar os princípios que regem a motivação. De acordo com Castuera (2004) as teorias da motivação podem apresentar-se como um contínuo desde o mecanicista até ao cognitivo. Assim, aparecem teorias que concebem ao indivíduo posição mecanicista como um ser passivo sujeito às influências do meio, até teorias que desde uma perspectiva cognitivista destacam o papel activo dos indivíduos como indicadores da acção através da interpretação subjectiva do contexto de execução.

Rodríguez (2007) declara que a principal tarefa para a perspectiva cognitivo-social da motivação é estudar o modo como os seres humanos adquirem, representam e utilizam o conhecimento. Dentro da visão cognitivo-social, existem diferentes teorias que tratam de analisar e compreender como as cognições ou pensamentos governam a conducta. Nesta linha, existe uma série de teorias consideradas por autores como Ntoumanis (2001), Wang e Biddle (2001) e Standage e Treasure (2002) integrantes do que se tem vindo a denominar como Teorias da Motivação, entre elas, as mais utilizadas em contextos educativos e desportivos são: a Teoria da Auto-eficácia (Bandura, 1977, 1982, 1986), Teoria da Percepção de Competência (Harter, 1975, 1978, 1980, 1981), Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985, 1991; Ryan e Deci, 2000; Ryan, 1982), Teoria das Metas de Rendimento (Ames, 1987; Dweck, 1986; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre outros), e Teoria da Crença Pessoal de Habilidade (Duda, Fox, Biddle, e Armstrong, 1992).

Cada uma das perspectivas teóricas, de acordo com Vaquero (2005), analisa os motivos que levam o desportista a participar em seu desporto, ou, ao contrário, as causas do abandono desportivo. Se bem que cada uma das teorias se ocupa de temas diferentes, todas

elas são complementares e de suma importância para compreender a motivação do desportista e a relação com seu rendimento ou actuação desportiva.

Marzinek (2004) declara que algumas teorias da motivação mostram que o aluno inserido na disciplina de EF pode sofrer influência quando deseja a melhoria de sua performance nas aulas; mostrando a todos seu verdadeiro potencial, procura sobressair-se na maioria dos desportos das aulas de EF. Já a competência faz com que o adolescente participe ainda mais das aulas e possa se envolver também no treinamento desportivo da escola. O desejo de aprovação social ocorre quando os alunos querem, através das aulas de EF, agradar a todos os que participam desse processo (professor, colegas).

Woolfolk (2000) apresenta quatro abordagens gerais à motivação, as quais são: abordagens comportamentais, humanísticas, cognitivas e de Aprendizagem social (Quadro 1). Os behavioristas explicam motivação com conceitos como “recompensa” e “incentivo”; as interpretações humanísticas da motivação enfatizam fontes intrínsecas de motivação como as necessidades de “auto-realização” de uma pessoa (Maslow, 1968, 1970), a “tendência realizadora” inata (Rogers e Freiberg, 1994) ou a necessidade de “autodeterminação” (Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan, 1991); nas teorias cognitivas, as pessoas são vistas como activas e curiosas, buscando informações para resolver problemas pessoalmente relevantes, os teóricos cognitivos acreditam que o comportamento é determinado por nosso pensamento e as teorias de aprendizagem social são integrações de abordagens comportamentais e cognitivas: elas levam em consideração tanto a preocupação dos behavioristas com os efeitos ou resultados de comportamentos quanto o interesse dos cognitivistas no impacto de crenças e expectativas individuais.

Procuramos traçar uma linha mais ou menos cronológica através do desenvolvimento histórico das teorias motivacionais, analisaremos mais concentradamente determinadas teorias, consideradas no campo da investigação motivacional, como importantes. Escolhemos teorias que mais exercem influência sobre as investigações do tema. Não pretendemos dessa forma, dizer que sejam estas as teorias mais significativas, o critério de seleção das teorias a serem expostas neste estudo foi, além da frequência com que são referenciadas por investigadores e a utilização das mesmas no campo educacional e desportivo.

	Comportamental	Humanística	Cognitiva	Aprendizagem social
Fonte de Motivação	Reforço extrínseco	Reforço intrínseco	Reforço intrínseco	Reforço extrínseco e intrínseco
Influências Importantes	Reforçadores, recompensas, incentivos e punições	Necessidade de auto-estima, auto-satisfação e autodeterminação	Crenças, atribuições para sucesso e fracasso, expectativas	Valor dos objectivos, expectativa de atingir objectivos
Teóricos Fundamentais	Skinner	Maslow, Deci	Weiner, Covington	Bandura

Quadro 1: Quatro concepções de motivação, Woolfolk (2000).

2.2.1 - Teoria da Motivação de Realização

A teoria da motivação de realização (Atkinson, 1974; McClelland, 1961) é uma visão interacional que considera factores pessoais e situacionais como prognosticadores importantes de comportamento. De acordo com Weinberg & Gould (2001), cinco componentes constituem essa teoria, incluindo aspectos da personalidade e motivos, factores situacionais, tendências resultantes, reacções emocionais e comportamentos relacionados à realização.

McClelland nesta teoria, de acordo com Nunes (2008), coloca em destaque aquilo a que chamou as necessidades adquiridas, isto é, as necessidades que as pessoas desenvolvem com a sua experiência ao longo da sua vida, à medida que interagem com os outros e com o seu ambiente. De entre estas, existem três que segundo McClelland assumem especial importância, nomeadamente:

- A necessidade de realização, que traduz o desejo da pessoa em atingir objectivos que representem desafios em fazer melhor e mais eficientemente;

- A necessidade de poder, isto é, o desejo de controlar, decidir e de influenciar ou ser responsável pelo desempenho dos outros;
- A necessidade de afiliação, que representa o desejo de manter relações pessoais estreitas e de amizade.

Segundo McClelland, apesar de ser em graus diferentes, todas as pessoas possuem estes três tipos de necessidades. Contudo, apenas uma delas prevalecerá e definirá a sua forma de actuação.

Uma nova consideração à teoria da Motivação de realização foi acrescentada por Atkinson (1964), quando observou que todas as pessoas têm uma necessidade de evitar fracasso, bem como uma necessidade de realização. Se nossa necessidade de realização em uma situação particular é maior do que a necessidade de evitar fracasso, a tendência global, ou motivação resultante, será assumir o risco e tentar realizar. Por outro lado, se a necessidade de evitar fracasso é maior, o risco será mais ameaçador do que desafiador e a motivação resultante será evitar a situação (Woolfolk, 2000).

Múrcia, González-Cutre Coll e Sicilia (2008) declaram que as pessoas podem ter como meta demonstrar sua competência (aproximação) ou evitar a incompetência (evitação).

Elliot e Church (1997 e Elliot e Harackiewicz, 1996, citados por Múrcia et al., 2008) apoiando-se na idéia das duas metas citadas acima, criaram inicialmente um modelo tricotómico em que a meta de maestria se mantém igual, enquanto que a meta de rendimento se dividia em duas, em função da aproximação ou da evitação.

Ainda Múrcia et al. (2008) declararam que posteriormente, a partir do modelo tricotómico, Elliot (1999) e Elliot e McGregor (2001) propuseram um modelo de metas de rendimento 2x2 em que as duas metas se subdividem, encontrando assim quatro possibilidades: meta de aproximação-maestria (definição absoluta e intra-pessoal da competência e valência positiva); meta de aproximação-rendimento (definição normativa e valência positiva); meta de evitação-maestria (definição intra-pessoal e valência negativa) e meta de evitação-rendimento (definição normativa e valência negativa). A meta de aproximação-maestria se corresponderia com a visão tradicional da meta de maestria, a

meta de evitação-maestria consistiria em evitar a falta de aprendizagem e de melhora. A meta de aproximação-rendimento se corresponderia com a visão clássica da meta de rendimento e a meta de evitação-rendimento se concentraria em evitar fazer pior que os demais.

Perez, Sanz, Jordan e Nishida (2004) declaram que uma das variáveis mais importantes na hora de analisar a motivação de realização para aprender está referida ao contexto social e cultural em que os escolares tenham crescido e se desenvolvido, daí a importância dos estudos de carácter transcultural. Este foi o objectivo do primeiro estudo realizado por Nishida (1991) em que comparou os resultados obtidos na aplicação do AMPET (*Achievement Motivation in Physical Education Test*: Nishida, 1987, 1988, 1989) entre escolares de países como Japão, Inglaterra, Canadá e Estados Unidos. Neste estudo, Nishida encontrou que os escolares de outros países não se sentiam motivados da mesma maneira, assim os escolares japoneses mostraram pontuações mais baixas nos aspectos positivos da motivação de realização (o desejo de alcançar êxito) e pontuações mais elevadas nos aspectos negativos (tendência a evitar o fracasso), feito que parecia pôr em destaque a existência de diferenças culturais quanto ao tipo de relações, a participação, e o clima de aprendizagem em que se desenvolve a EF nos diferentes contextos culturais.

2.2.2 - Teoria da Atribuição

Godoi (2001) declara que no início dos anos setenta, Weiner (1986; 1992) e colaboradores propuseram, através da formulação da teoria atribucional, uma nova interpretação da teoria da motivação de rendimento de Atkinson e McClelland. Weiner sustentava que eram os processos cognitivos e não uma antecipação emocional, os agentes responsáveis pela qualidade da motivação. Priorizando o pensamento frente à esfera afectiva, como motor fundamental da realização, propunha que o modo de perceber as causas dos êxitos e fracassos é o fator decisivo na hora de optar por realizar uma determinada tarefa e decidir quanto tempo se vai perseverar.

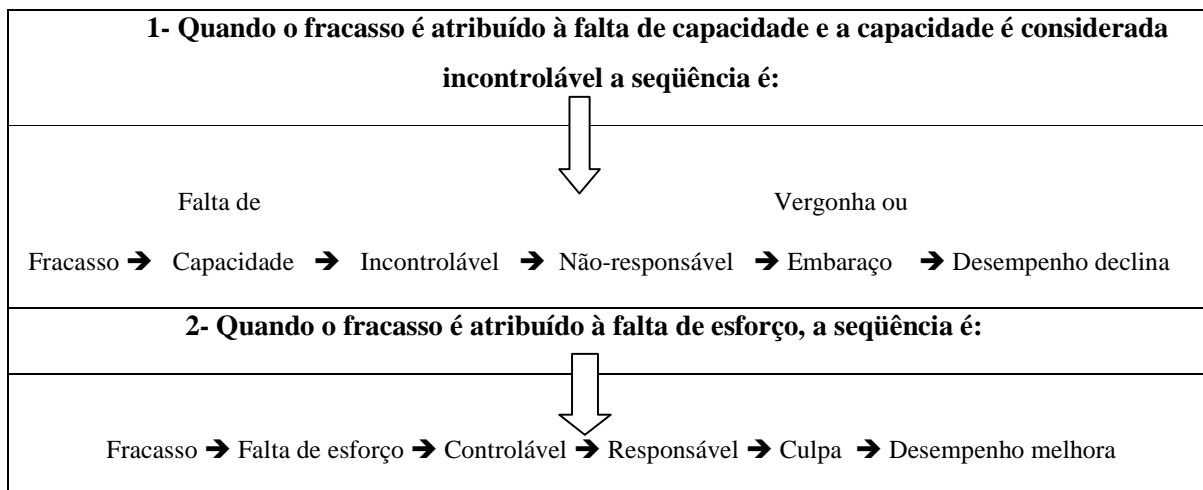
A teoria da atribuição de acordo com Weinberg e Gould (2001) focaliza-se em como as pessoas explicam seus sucessos e fracassos. Essa visão criada por Heider (1958) e

ampliada e popularizada por Weiner (1985, 1986), sustenta que literalmente milhares de possíveis explicações para se obter sucesso e fracasso podem ser classificados em algumas poucas categorias. As categorias de atribuição mais básicas são: *estabilidade* (sendo ou razoavelmente permanente ou instável), *locus de causalidade* (se a causa do comportamento for externa ou interna para a pessoa) e *locus de controle* (um factor que está ou não sob seu controle).

As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar, interpretadas nas dimensões da causalidade, segundo Martini e Dell Prette (2005), influenciam as expectativas, as emoções, os sentimentos, a motivação para a aprendizagem e o desempenho dos alunos. A *estabilidade* de uma causa, por exemplo, determina as expectativas de sucesso ou de fracasso futuro. A *internalidade* influencia as reações afectivas, a auto-estima, o orgulho e o autoconceito. A *controlabilidade* exerce efeitos diversos sobre as expectativas, a motivação e as emoções. Cabe ressaltar que, de acordo com a teoria, o modo como os indivíduos interpretam as atribuições nas dimensões da causalidade é mais importante na determinação do comportamento de realização do que as causas em si.

A busca da compreensão das causas não é sem precedentes na história das pesquisas motivacionais. A preocupação voltada para a motivação de realização, também já era o foco dos estudos da motivação de realização, Covington (2001), no entanto, estabelece uma comparação e declara que a diferença básica, é que Atkinson e McClelland propunham a antecipação emocional como na força impulsora básica subjacente à conduta de realização. Por sua vez, como um teórico envolvido com o cognitivismo, Weiner (1986) sugere que é o processo de atribuição e não a antecipação emocional, o que controla a realização (Godoi, 2001).

Weiner (1994a, citado por Woolfolk, 2000), resume a sequência de motivação (Quadro 2), da seguinte forma:



Quadro 2: Sequência de motivação (Weiner, 1994, citado por, Woolfolk, 2000).

Beck (2001) declara que conforme as atribuições que os alunos fizerem para seus sucessos e fracassos haverá reflexos na auto-estima, autoconceito e expectativas futuras. Isto representa maior ou menor persistência nas atividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e forte influência na motivação para realização. Portanto, Beck acredita que a Teoria da Atribuição representa uma importante corrente de estudo da motivação, ao estudar as relações entre esta e as atribuições causais. Da mesma forma, subsidia discussões sobre autoconceito e auto-estima, de onde deriva sua importância para a esfera da educação.

2.2.3 - Teoria das Metas de Realização

De acordo com a Teoria das metas de realização (Nicholls, 1984, 1989), a principal intenção dos indivíduos em contextos de rendimento é a demonstração de resultados. A forma como as pessoas julgam e interpretam essa capacidade, e posteriormente definem metas de realização bem sucedidas, prevê a dinamização a antecedentes críticos às

variações na realização relacionada com cognição, comportamentos e respostas afectivas (Duda, 2001, citado por Standage e Treasure, 2002).

Do ponto de vista da EF, a maioria da literatura existente que toma como referências a perspectiva das metas de realização tem analisado que variáveis são as relevantes desde um ponto de vista cognitivo, emocional e afectivo para melhorar diversos aspectos relativos ao rendimento dos estudantes praticantes de EF (Duda, 1996; Pappaioannou, 1995, 1998; Treasure e Roberts, 1994, 1995, citados por Cervelló e Santos-Rosa, 2000).

Especificamente, Nicholls (1984, 1989) conclui que duas concepções de capacidade existem em contextos de realização, e que estas se manifestam através de dois estados distintos de meta de participação, ou seja, tarefa e ego. Na primeira, ou seja, orientado à tarefa, o sujeito julga seu nível de habilidade tendo em conta o domínio sobre a tarefa que está realizando. Orientado ao ego, o sujeito julga sua capacidade para realizar uma tarefa comparando-se com os demais. O estado de implicação para tarefa e ego é o resultado de uma reflexão do sujeito sobre as propriedades da situação em que se encontra. Essas duas perspectivas de metas refletem o critério pelo qual os indivíduos julgam sua competência e pelo qual subjectivamente definem o êxito e o fracasso em contexto de rendimento (Castillo, Balaguer e Duda, 2000; Cervelló, Escartí e Balagué, 1999).

Indivíduos orientados para a tarefa estão preocupados com a demonstração da aprendizagem e com o domínio da tarefa. Essa meta dirige o comportamento de realização quando a aprendizagem e o domínio são determinados como importantes para o indivíduo. Além disso, a percepção das habilidades e das capacidades é de auto-referência, e estabelecem metas apropriadas a suas capacidades. Esses indivíduos são caracterizados pela maior necessidade de realização, por acreditarem no seu esforço e por serem optimistas. Os indivíduos orientados para o ego apresentam-se motivados por factores externos (busca de reconhecimento social, status) e mostram-se preocupados com a comparação de sua capacidade com a dos outros. Essa meta dirige o comportamento de realização em circunstâncias em que a comparação social está presente (Duda, 1993).

Cervelló, Escartí e Balagué (1999), relatam que, de acordo com Nicholls (1984, 1989) a percepção de êxito e fracasso se encontram unidas a três factores: a) A percepção que a pessoa tem de estar demonstrando alta ou baixa habilidade; b) as diferentes variações

subjectivas de como se define o êxito e o fracasso desde a concepção de habilidade que se tem adoptado; c) a concepção de habilidade se encontra influenciada por mudanças evolutivas, disposicionais e situacionais; d) a percepção e concepção do sujeito de sua capacidade é o maior predictor de seus padrões motivacionais. Vários autores têm demonstrado que a orientação a Tarefa e a orientação ao Ego são ortogonais entre si. Quando medimos a orientação motivacional podemos encontrar sujeitos orientados a Tarefa e ao Ego simultaneamente.

Nicholls (1992, citado por Duda e Whitehead, 1998) sugere que em cada actividade executada, orientações pessoais de meta estarão operando e são igualadas com “preocupações habituais de rendimento”. Essas metas pessoais ou orientações motivacionais reflectem diferenças individuais em critérios pessoais de êxito. Nicholls declara ainda, que a orientação para a tarefa “envolve o propósito de ganhar habilidade ou melhorar a execução cada vez mais”. Através de experiências de aperfeiçoamento pessoal, aprendendo e tentando, orientações individuais à tarefa resultam em senso de competência, consequentemente, sentir êxito. Quando a orientação para o ego prevalece, as pessoas tendem a ser preocupadas com sua habilidade e ver sua demonstração pessoal de superior competência é fundamental para o sucesso.

Gutiérrez e Escartí (2006) relatam que estudos recentes têm demonstrado que tanto no contexto do desporto de competição como no âmbito da EF, os “outros significativos”, neste caso, adultos significativos ao redor dos adolescentes, pais, treinadores e professores influem de modo directo e indirecto sobre as metas de rendimento que estes adoptam (Cecchini, González, Carmona e Contreras, 2004; Duda, 2001; Ferrer-Caja e Weiss, 2000; Gutiérrez e García-Ferriol, 2001).

Em investigação sobre a influência dos pais e professores sobre as orientações de meta dos adolescentes e sua motivação intrínseca em EF, Gutiérrez e Escartí (2006) relatam que os resultados mais significativos, são os que mostram a percepção dos critérios de êxito do professor de EF, de tal modo que a orientação à tarefa exerce um efeito positivo e directo sobre o interesse e prazer, percepção de competência e esforço e importância da motivação intrínseca dos alunos, e também sobre a orientação à tarefa destes, entretanto a

percepção da orientação do professor para o ego está significativamente relacionada com a orientação ao ego dos alunos.

Diversas investigações realizadas no contexto desportivo tem mostrado que os adolescentes orientados para a tarefa disfrutam e se divertem em maior medida com a prática desportiva, enquanto que os desportistas com uma alta orientação ao ego não consideram a diversão como um elemento importante no desempenho da actividade desportiva (Duda y Nicholls, 1992; Duda et al., 1992; Peiró, 1996; Martínez, 1998; Duda, Martínez y Balaguer, 1999; Smith, Balaguer y Duda, 2001, citados por Castillo, Balaguer e Duda, 2002).

De acordo com os resultados encontrados em investigação realizada por Castillo, Balaguer e Duda (2002) os mesmos sugerem que uma “Teoria de rendimento orientada à tarefa” poderia ser a base para experiências mais cultivadoras e satisfatórias e para melhorar o envolvimento dos adolescentes nas actividades desportivas.

2.2.4 - Teoria da Auto-eficácia

Bandura (1986, 1995) sugere que uma fonte de motivação são os pensamentos e as previsões sobre possíveis resultados de comportamentos. Bandura (1995) define auto-eficácia como “as crenças em nossas capacidades de organizar e executar os cursos de acção necessários para manejar prováveis situações”. O senso de eficácia tem quatro influências principais: experiências de domínio, experiências indirectas, persuacção social e feedback fisiológico ou emocional. Dessas quatro, a mais poderosa é a nossa experiência (Woolfolk, 2000).

De acordo com Escarti (2002), a teoria se preocupa com processos psicológicos tais como a motivação ou a auto regulação que vão mais além da aprendizagem, e se baseia em dois princípios chave:

1. A interacção recíproca entre factores pessoais (processos cognitivos, afectivos e fisiológicos), a conduta e o ambiente;
2. A existência nas pessoas de uma série de capacidades básicas, que não se limitam tão-somente a permitir a aprendizagem de habilidades e

competências, sendo que também se utilizam para avaliar, guiar e motivar a conduta.

Escarti declara que a Teoria Cognitiva Social se ocupa de analisar como as pessoas se enfrentam em uma situação, em termos comportamentais, afectivos e cognitivos, tendo em conta as condições particulares da situação. Afirma ainda que a teoria da Auto-eficácia tem sido utilizada com resultados espectaculares no âmbito do desporto e do exercício para explicar aspectos psicológicos como: as atitudes, a iniciação, a aderência e a motivação pela prática desportiva e do exercício.

Kritsonis (2005) afirma que o indivíduo deve possuir auto-eficácia. Deve acreditar em sua potencialidade de execução de dado comportamento e perceber que há um incentivo em fazer assim. Ou seja, o comportamento é um resultado das conseqüências. Os indivíduos reagem a como percebem as conseqüências de seu comportamento. Consequentemente para que a aprendizagem social exista, as expectativas positivas do indivíduo em relação ao comportamento devem compensar suas expectativas negativas.

2.2.5 - Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação se baseia em que o comportamento humano está incentivado por três necessidades psicológicas primárias e universais: autonomia, capacidade e relação social, que parecem ser essenciais para facilitar o ótimo funcionamento das tendências naturais para o crescimento e a integração, assim como também para o desenvolvimento social e o bem-estar pessoal (Deci e Ryan, 2000, citados por, Ryan e Deci, 2000b).

Moreno e González-Cutre (2006) expõem que Deci e Ryan (1991), explicam estas três necessidades, assim como o que recorre à necessidade de autonomia (ou autodeterminação). Isto compreende os esforços das pessoas para ser o agente, sentir ser a origem de suas ações, e ter voz ou a força para determinar seu próprio comportamento. É um desejo de experimentar um "locus" interno de causa. A necessidade de ser capaz está baseada em tentar controlar o resultado e experimentá-lo efectivamente. Por último, a

necessidade de relacionar com o outro, faz referência ao esforço para relacionar-se e preocupar-se com o outro, assim como também sentir que o outro têm uma relação autêntica com ele, e experimentar a satisfação com o mundo social. Esta necessidade está definida por duas dimensões, se sentir aceitado e ficar mais próximo do outro.

A principal restrição de Deci et al. (1991, citado por Godoi, 2001), às teorias motivacionais actuais é a focalização sobre objectivos ou resultados e sobre as instrumentalidades que conduzem a estes resultados desejados. Tais teorias consideram apenas a direção do comportamento (os processos que dirigem os comportamentos aos resultados), mas elas não se ocupam da questão do porque certos resultados são desejados. Diferentemente, a teoria da autodeterminação se endereça tanto à questão da energização, quanto à questão da direção do comportamento. Novamente aparece a discussão entre as teorias do processo e as teorias do conteúdo. A teoria da autodeterminação supostamente pretende integrar, em seus estudos, a análise do processo e do conteúdo.

3- A ESCOLA

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica. A educação tem, nesse cenário, papel fundamental, sendo a escola o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (Brasil, 2004).

Mattos e Neira (2000) declaram que a escola é formalizada com regras nas quais os professores representam a autoridade e os valores do conhecimento. Podemos dizer que a escola reforça os valores da sociedade e que o sentimento de inferioridade, de submissão, o

respeito pela ordem estabelecida e o aprendizado de cada um por si, da competição e do individualismo são valores impostos por certas práticas pedagógicas.

É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto actores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efectivar a aprendizagem. Para que este objectivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada acção pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (Brasil, 2004).

O sistema escolar é um sistema aberto, que tem por objectivo proporcionar educação e conhecimento. A escola cuida do aspecto especial da educação ao qual chamamos processo ensino-aprendizagem. A educação proporcionada pela escola assume um carácter intencional e sistemático, que dá especial atenção ao desenvolvimento intelectual, sem, contudo descuidar dos aspectos, físico, emocional, moral e social. A princípio, a escola foi criada para cuidar do desenvolvimento intelectual, vendo-se forçada a atender aos demais aspectos da educação, cada vez mais exigidos pela sociedade e por razões de ordem lógica – a educação é um processo integral, não podendo desenvolver-se em setores isolados.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. Os acessos ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim, como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social.

3.1 - Considerações a respeito da EF no Brasil

Para que possamos falar sobre a EF escolar na actualidade, é necessário que consideremos suas origens no contexto brasileiro.

De acordo com Tibola (2001) a EF entrou na escola brasileira em 1951, adotada nos municípios da corte. Ainda com o nome de ginástica, foi inserida no início do século nos

currículos dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Bahia e Distrito Federal.

A mesma autora citada acima relata que de 1980 a 1960, a EF andou de “mãos dadas” com o militarismo, em virtude dos movimentos ginásticos europeus (método sueco, alemão e francês) que tinham conotação militarista. Também foi o sistema militar que mais forneceu profissionais para a EF neste período.

Assim, neste período, a EF esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe média. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de actuação e à forma de ser ensinada. Médicos assumiram a função higienista da EF, visando melhorar a condição de vida, modificar os hábitos de saúde e higiene da população, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício (Brasil, 1997; Darido, 2003).

Os métodos ginásticos surgiram em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola e procurava capacitar os indivíduos no sentido de contribuir com a indústria nascente e com a prosperidade da nação. No modelo militarista, os objectivos da EF na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para actuar na guerra, por isso era importante seleccionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (Soares, Taffarel, Varjal, Filho, Escobar e Bracht, 1992).

Soares (1996) acredita que os métodos e/ou escolas de ginástica em vigor neste período não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola. Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares. Durante todo o século XIX vamos encontrar esta abrangência e diversidade de conteúdos de ensino e, sobretudo, uma clara especificidade.

Moreira (2003) relata que o binômio mais utilizado na EF escolar, a partir da década de 50, é Educação Física/Espportes, crescendo tanto que, em 1969, ele entra na planificação

estratégica dos governos ditatoriais, provocando inclusive a subordinação da EF escolar ao esporte.

Esta fase da história da EF no Brasil se caracteriza pelo rendimento e seleção dos mais habilidosos. Os procedimentos empregados são extremamente directivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição dos movimentos desportivos. A frase mais conhecida dessa época é “Esporte é saúde”. A influência do desporto no sistema educacional é tão forte que não é o desporto da escola, mas sim o desporto na escola. O desporto é para essa fase, o objectivo e o conteúdo da EF escolar, e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador (Darido, 2003; Soares et al, 1992, Betti, 1991).

Na década de 70 o governo militar investiu na EF em função de diretrizes pautadas no nacionalismo e assim, mais uma vez a EF ganhou funções importantes pautadas na manutenção da ordem e do progresso.

Em 1971, o Decreto nº 69.450 fixa objetivos para a EF, enfatizando o aspecto biopsicosocial como fator a ser desenvolvido nas aulas. Os programas de EF escolar passaram então a estimular o esporte de rendimento. As aulas eram desenvolvidas no sentido de buscar a performance dos alunos. Daí resulta a definitiva esportivação da EF escolar, o que desfavorecia a participação dos menos dotados e das Pessoas Portadoras de Deficiência (Tibola, 2001).

O modelo desportivista é muito criticado pelos meios académicos, principalmente a partir da década de 80, embora o mesmo esteja presente nas escolas de forma quase hegemônica. Darido (2003) relata que, é neste momento que a EF passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. A discussão do objecto da EF, a abertura de programas de mestrado na área, a volta de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, a confirmação da vocação da EF para ser ciência da motricidade humana, adicionados a um novo panorama político-social resultante da abertura, contribuem para que seja rompida, ao menos no nível do discurso, a valorização excessiva do desempenho como objectivo único na escola.

Soares (1996) declara que a partir da última década do século XIX, o termo ginástica ainda é largamente utilizado para denominar a aula que trata das actividades físicas, mas já vem surgindo um outro termo, com o qual convivemos até hoje: Educação

Física. Este termo vem acompanhado de um requinte no âmbito da pesquisa científica. Tem lugar a educação do gesto, pensada a partir de análises laboratoriais. Tem lugar também um conteúdo predominantemente de natureza desportiva. A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino desportivo e do jogo desportivo como conteúdo senão único, certamente predominante. O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treino. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item “esforço”, do que pela Pedagogia. Uma parte inicial da aula será destinada a um trabalho de natureza aeróbia, com um tempo para corridas e saltitos; numa segunda parte da aula vamos encontrar exercícios de força, flexibilidade e agilidade; numa terceira parte alojam-se os fundamentos de um determinado jogo desportivo com sua posterior aplicação propriamente dita e, para finalizar, há uma volta à calma.

Actualmente, a análise crítica e a busca da superação dos modelos utilizados apontam para a necessidade de que se considere também a dimensão cultural, social, política e afectiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

De acordo com as palavras de Moreira (2003), vimos que nos anos deste nosso século – XXI - a EF escolar sempre veio a reboque no trem da concepção mecanicista em educação, atrelada em seus últimos vagões. Nossa esperança é a de mudar essa configuração, mesmo porque o conceito sistémico não produz um pensamento linear, impossibilitando a idéia de um comboio com início, meio e fim.

Actualmente coexistem na área da EF várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da EF. Na verdade, segundo Darido (2003), a introdução destas abordagens no espaço do debate da EF proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se referem aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afectivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral.

3.2 - O papel da EF na escola

Taylor e Ntoumanis (2007) declaram que um contexto lógico para promover estilos de vida fisicamente activos em crianças e adolescentes são as aulas de EF. De particular importância é a forma como as aulas de EF são motivadoras para os estudantes, como a motivação tem sido empiricamente e teoricamente associada a uma série de importantes resultados, tais como a participação opcional em EF (Ntoumanis, 2005).

De acordo com declarações de Ntoumanis (2001) a importância da EF na educação escolar contemporânea é hoje reconhecida em todo o mundo. Na Grã-Bretanha, por exemplo, em actos educacionais de 1986 e 1988, a EF foi incluída como uma das matérias fundamentais do currículo nacional. Ntoumanis declarou que nos Estados Unidos, Sallis e McKenzie (1991) relataram que proeminentes organizações profissionais, tais como a Academia Americana de Educação Física, e Academia Americana de Comitês Pediátricos em Medicina Desportiva e Saúde Escolar enfatizaram o papel desses programas na saúde pública. Argumentaram que experiências positivas em EF podem influenciar crianças a adoptar estilos de vida fisicamente activos quando adulto o que pode vir a melhorar a saúde pública. Portanto, é importante compreender processos motivacionais, cognitivos e afectivos que podem determinar como crianças venham a considerar a EF como uma experiência valiosa, agradável e gratificante, ou como inútil, aborrecida, e humilhante.

Fernández, Vasconcelos-Raposo, Lázaro e Dosil (2004) declaram ser legítimo assumir que os programas de actividade física na escola trazem consequências positivas quando os jovens estão motivados para participar na EF e estes obtêm efeitos positivos a nível físico, social, cognitivo e afectivo, como resultado dessa participação; pode proporcionar aos seus participantes uma experiência rica e desafiadora e ao mesmo tempo pode constituir-se como algo indiferente para outros, ou ainda insuportável para alguns.

Mesmo ao considerar hipoteticamente três alunos com aptidões e potencialidades similares pode-se observar que um deles se identifica e realiza o programa proposto, enquanto outro apenas cumpre com seu dever de participar e para um terceiro as situações que surgem nas aulas são desagradáveis e enfadonhas (Marante e Ferraz, 2006).

De acordo com Darido (2004) grande parcela da população não chega a ter acesso, à educação, e também não possuem as condições mínimas satisfeitas, o que seriam por si só, factores relevantes para o afastamento da prática da actividade física regular. Há, contudo, um grande número de indivíduos que embora tenham as condições mínimas satisfeitas para a prática da actividade física não a realizam. Uma das hipóteses possíveis para o número reduzido de aderentes à prática da actividade física pode residir nas experiências anteriores vivenciadas nas aulas regulares de EF. Muitos alunos acabam não encontrando prazer e conhecimento nas aulas de EF e se afastam da prática na idade adulta.

Castuera (2004) crê que as aulas de EF devem contemplar como essencial uma programação focada à saúde, em que devemos envolver os alunos na tarefa, fomentando a participação, a aprendizagem, o disfrute e a autoconfiança dos mesmos, onde se inclua uma grande variedade de actividades motivantes para os adolescentes e que a metodologia aplicada favoreça a autonomia, a consciência crítica, a disciplina e a igualdade de trato necessária para que os discentes possam desenvolver comportamentos e actitudes quanto à prática de actividades físicas, assim como a incorporação de hábitos saudáveis ao seu estilo de vida.

De acordo com Daolio (1998), a EF para o adolescente, engloba um esforço de adaptação ao corpo e uma reflexão de comportamento corporal. Assim, ela não deve se limitar ao desenvolvimento muscular, e sim levar ao reconhecimento da importância da forma, da dinâmica e do estilo do movimento. O corpo não pode ser considerado apenas um conjunto de ossos e músculos a serem treinados, mas como a totalidade do indivíduo que se expressa através de movimentos, sentimentos e atuações no mundo. Assim, a EF deve levar o adolescente a um dispêndio de energia em actividades prazerosas e recreativas, permitindo o relaxamento, a possibilidade de perceber o corpo e saber controlá-lo, a convivência em grupo e um relacionamento intenso com seus pares.

É reconhecido também o papel da EF como promotora do desenvolvimento e do conhecimento da saúde, devendo a mesma se preocupar com a saúde de seus alunos, ensinar-lhes o funcionamento dos elementos corporais quando em movimento e oferecera aos alunos noções básicas de higiene. Isto é possível, através de trabalhos teóricos e práticos, por exemplo, fazer estudos sobre a coluna vertebral, circulação, respiração, e sobre os benefícios das actividades físicas, sendo conhecimentos que levarão por toda a vida.

Falar sobre o papel da EF escolar parece não ser tarefa fácil na actualidade, nem os próprios professores de EF têm a noção exacta da importância dessa disciplina dentro do contexto escolar. A EF que vemos nas escolas, na maioria das vezes, é uma prática reprodutivista, excludente e limitada à prática dos esportes colectivos mais populares, não dando oportunidade para o aluno desenvolver sua criatividade, expressão e raciocínio, que tem como fim apenas o jogo.

Por parte dos familiares, Simões (2002) relata que existe a convicção generalizada de que os professores de EF estão preparados para orientar e treinar seus filhos de maneira mais adequada para se tornarem bons atletas. As escolas manifestam interesse em relação a uma clientela de crianças e adolescentes capazes de trazer grandes resultados esportivos. O vínculo de dependência está sempre presente nas relações entre o ensinar e o aprender.

Destacando o aprendizado do desporto na escola, Paes (2002) declara que o mesmo poderá ocorrer privilegiando seu carácter lúdico, proporcionando aos alunos a oportunidade de conhecer, de aprender, de tomar gosto, de manter o interesse pela acção desportiva e ainda de contribuir para a consolidação da EF como uma disciplina. Tudo isso com objectivos pedagógicos que transcendam os objectivos do desporto com fim somente na sua prática.

Sobre o processo ensino-aprendizagem do desporto, Darido (2004) relata que se observa nas aulas de EF apenas uma parcela dos alunos, em geral os mais habilidosos, estão efetivamente engajados nas atividades propostas pelos professores. Esses, por seu lado, ainda influenciados pela perspectiva desportivista, continuam a valorizar apenas os alunos que apresentam maior nível de habilidade, o que acaba afastando os que mais necessitam de estímulos para a actividade física.

Paes expôs também, um conjunto de problemas que interferem de forma negativa na tentativa de dar ao desporto, em especial na escola, um tratamento pedagógico. São eles: a prática desportivizada, a prática repetitiva de gestos mecânicos, a fragmentação de conteúdos e a especialização precoce.

Em investigação realizada por Múrcia, Gómes e Rodríguez (2006), sobre o pensamento dos alunos sobre a EF segundo a idade, os autores chegaram às seguintes conclusões:

- A EF é, para os alunos de 12-13 anos competição e diversão, por isso os conteúdos mais importantes são a Condição física e a Saúde, os Jogos e Desportos e as Actividades no meio natural, ao contrário, a Expressão Corporal não recebe a mesma consideração.
- Os alunos de 12-13 anos, em relação com os de 14-15, gostam muito da EF, reconhecem que é uma disciplina muito importante e útil, pois lhes permite relacionar-se com os demais e ser mais inteligentes.
- Os alunos de 12-13 anos, em relação com os de 14-15 anos, reconhecem que o professor de EF é bom, alegre, justo e lhes motiva às aulas, os corrige e se veste com roupa desportiva.
- De forma geral, a EF está melhor considerada entre os alunos de 12-13 anos que entre os alunos de 14-15 anos.

Segundo os autores citados acima, estes resultados coincidem em linhas gerais com outros estudos realizados por (Mendoza e cols., 1994; Moreno e cols., 2003; Piéron, 1999).

Betti (1992) em seu estudo investigou se o aluno estava motivado para as aulas de EF e quais seriam os fatores que interfeririam para o alcance da motivação. Cinquenta e oito alunos, de ambos os sexos, foram os participantes dessa pesquisa, todos alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e de 1ª série do ensino médio, oriundos de quatro escolas públicas e quatro escolas particulares da cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo. Constatou-se que os colegas, o professor, o conteúdo e a infra-estrutura escolar são os fatores principais para que os alunos possam sentir motivação nas aulas de EF (Marzinek, 2004).

A possibilidade de melhorar a qualidade da EF na escola primária foi demonstrada em estudos através da mudança dos currículos e treino de professores. Os currículos relacionados com a saúde enfatizam actividades que as crianças podem manter pela vida fora, que podem ser praticadas fora da escola e não exigem constituição de equipas (andar, corrida, ténis, jogos e dança aeróbica); por outro lado, estes currículos procuram manter todas as crianças o mais activas possível, providenciando equipamento suficiente para todas, evitando jogos com revezamentos, e investindo em jogos com pequenas equipas; o

divertimento na actividade física é desenvolvido através do freqüente encorajamento e elogio; procura-se evitar a vitória e colocar os estudantes a seleccionar as equipas, e utiliza-se o exercício físico não como uma punição (Sallis e Owen 1999, citados por Veloso, 2005).

Outra vertente interessante de ser questionada, de acordo com Marzinek (2004), é o estilo de vida activo: o adolescente se envolve com o grupo e busca a realização de suas tarefas através de movimentos, cuja finalidade é satisfazer suas necessidades físicas e psicológicas. Observa-se, desta forma, um número cada vez maior de jovens que freqüentam outros locais para a prática de actividades físicas (academias, parques, clubes), além da prática da EF na escola, com o interesse da melhoria de sua saúde.

Por outro lado, é importante que o adolescente que está inserido em um contexto de “estilo de vida activo”, com variadas actividades físicas, seja na escola com as aulas de EF ou fora dela, seja bem orientado para que possa ser beneficiado. Pois, é importante que a actividade física seja adequada e propicie um desenvolvimento orgânico geral harmonioso e sejam também motivadoras vindo a trazer benefícios para a saúde física e mental dos praticantes.

É reconhecido que a actividade física traz inúmeros benefícios aos adolescentes, como exemplo a diminuição de distúrbios cardiovasculares, o fortalecimento dos músculos e ossos e a melhoria da flexibilidade. Esses argumentos são fortes para estimular ainda mais os jovens a participarem das aulas de EF.

Betti (1991) destaca que a EF passa a ter a finalidade de integrar e introduzir o aluno do Ensino Fundamental e Médio no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da actividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica). E, para isso, “não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, freqüência, e duração são recomendáveis... Não basta melhorar a condição física do aluno, é preciso ensiná-lo a construir um programa de condicionamento físico, mesmo porque o professor não estará sempre ao seu lado para dizer-lhe o que fazer”.

Betti considera ainda que é preciso levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados, ao conhecimento, à compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e apreciação do corpo em movimento. Assim, a especificidade dos objetivos da EF reencontra o seu lugar, conferindo à EF uma função pedagógico-social.

Diante do que foi exposto, concordo com a declaração feita por Brasil (1997), de que embora em uma aula de EF os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais facilmente observáveis, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo nos quais aspectos cognitivos, afectivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual.

Betti e Zulliane (2002) acreditam que nos dias actuais a concepção de EF, bem como seus objectivos nos espaços escolares devem ser repensados juntamente com a transformação de sua prática pedagógica, assumindo dessa forma, a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante de novas formas de cultura corporal de movimento – o desporto espectáculo dos meios de comunicação, as actividades de ginásio, as práticas alternativas, etc.

3.3 - Factores que influenciam a prática da EF escolar

Temos visto professores desiludidos por não atingirem seus objectivos por causa das condições da escola. Mattos e Neira (2000) declaram que existe uma influência determinante nas condições de trabalho, na selecção de conteúdos e na organização da próxima tarefa pedagógica.

A questão do espaço em algumas escolas é um assunto preocupante. Várias escolas não possuem um espaço apropriado para a prática da EF. Entretanto, de acordo com Kunz (1991), a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática. Isto ocorre justamente pela associação aula de EF/Esporte, ou seja, o professor sempre imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais, etc. Quando isto não existe na escola, ou quando a quadra não pode ser utilizada, a aula termina. Mesmo que o conteúdo a ser desenvolvido seja a ginástica, por exemplo, ou a dança, a aula é, via de regra, realizada na quadra. A escola acaba preocupando-se com a organização do espaço físico voltado aos padrões esportivos vigentes e adapta este espaço apenas com fins de competições esportivas.

Em um estudo efectuado por Betti (1999), a mesma declara que o material é também um problema a ser enfrentado. Utilizam-se materiais caros, com pouca durabilidade, como no caso de bolas, onde nem o estado, prefeitura ou escola particular sente-se responsabilizado pela compra. Entretanto, também neste item não se observa uma renovação. Poucos são os professores que procuram utilizar outros materiais, diferentes dos convencionais nas aulas. Isto define, inclusive, o tipo de conteúdo a ser desenvolvido. Se uma escola possui apenas bolas de basquetebol, o conteúdo girará somente em torno deste esporte. Embora isto inviabilize alguns conteúdos esportivos, não impossibilitam outros.

Ao longo da experiência enquanto professores da escola pública, Mattos e Neira (2000) têm se deparado com toda espécie de dificuldade. Contudo, um dos caminhos para inserir a EF dentro do currículo escolar e colocá-la no mesmo grau de importância das outras áreas do conhecimento é através da fundamentação teórica, da vinculação das aulas com os objectivos do trabalho, da não improvisação e, principalmente, da elaboração de um plano que atenda às necessidades, interesses e motivações dos alunos.

3.4 - O Professor como agente motivador da prática da EF

Em todas as situações de aprendizagem, a motivação do aluno sempre esbarra na motivação do professor. Mas, para motivar o aluno, há a necessidade de um senso de compromisso com a educação, por parte do professor, mais ainda, de um entusiasmo e até

mesmo de uma paixão pelo seu trabalho. O estilo motivacional do professor, promotor da autonomia de seus alunos, deve estar presente em todas as situações de ensino, como, por exemplo, nas propostas e organização de tarefas, pois, assim, possibilitam sua autodeterminação e percepção de competência (Freitas, Costa e Faro, 2003).

Dos factores que influem para que a EF escolar seja considerada como uma disciplina altamente motivadora, o professor de EF constitui, sem dúvidas, um dos mais importantes, devido a ser o elemento que vai pôr em prática esse processo.

De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), o professor encontra-se numa posição particularmente vantajosa em relação aos conflitos motivacionais, porque, para além dos pais, provavelmente mais ninguém tem a oportunidade única de observar a criança durante tantas horas e numa variedade tão grande de situações. O professor pode observar como a criança se relaciona com os adultos, com o grupo de pares e com a frustração e pode detectar quando estas reacções parecem ser desviantes.

Weinberg e Gould (2001) sugerem cinco derettrizes fundamentais, derivadas do modelo interacional de motivação para a prática profissional, com o objectivo de desenvolver a motivação:

- São importantes tanto factores situacionais como pessoais.
- As pessoas têm múltiplos motivos para estarem envolvidas no desporto.
- Alterar o envolvimento para atingir a motivação.
- Os líderes influenciam a motivação.
- Utilizar modificação de comportamento para alterar motivações indesejáveis para a participação.

Diante de tantas transformações, nos aspectos biopsicossociais que ocorrem nessa importante fase da vida, Pereira (2006) declara ser de fundamental importância que o professor, ciente das necessidades dos adolescentes, favoreça e os incentive a participar das actividades propostas nas aulas de EF.

Paes (2002) destaca a importância do professor de EF na condução do processo educacional e da utilização do desporto na perspectiva de torná-lo mais socializante. Nesse

contexto, destacam-se três pontos importantes. Primeiro, a educação é uma área de intervenção e o professor deverá sempre promover intervenções positivas, ou seja, mostrar para o aluno o certo e não simplesmente comentar e criticar o errado. Segundo, o professor deverá sempre incentivar e motivar todos os alunos a praticar desportos. Terceiro, caberá ao professor de EF promover e administrar a relação de ensino e de aprendizagem do desporto na escola. Para tanto, será necessário valer-se da pedagogia do desporto e não da simples administração da prática desportivizada.

Marante e Ferraz (2006) declaram que, para que se alcancem os objetivos da EF na escola, considerando o educador como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é necessário entender que o clima motivacional nas aulas de EF será determinado através do comportamento e das atitudes do educador durante sua prática, o que está subordinado à concepção de Educação e de EF que o mesmo assumiu e conseqüentemente da maneira que considera e utiliza instrumentos didático-pedagógicos, como: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

O professor pode, por exemplo, de acordo com Faria (2002), supervisionar a actividade fornecendo informações complementares, orientando leituras, cooperando na avaliação etc. Os debates do adulto com os adolescentes também podem ser úteis se o primeiro levantar questões que despertem nos alunos reacções tanto no sentido de resolvê-las quanto de acrescentar dados, criticar propostas, adicionar informações etc. Portanto, o professor torna-se membro do grupo, e o produto das discussões emanará do grupo como um todo.

De acordo com Mattos e Neira (2000), o professor deve cumprir seu papel de mediador, adotando a postura de interlocutor de mensagens e informações, sendo flexível no tocante às mudanças do planeamento e do programa de curso, mostrando aos alunos que aquele é um espaço de aprendizagem e procurando entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano para o bom desempenho do seu papel de educador.

Amorose e Horn (2001, citados por Fernandes e Vasconcelos-Raposo, 2005) salientaram que os professores que fornecem mais *feedbacks* informacionais positivos, revelando um estilo de liderança democrático, ensinavam alunos com maiores níveis de percepção de competência e conseqüentemente, níveis mais elevados de motivação

intrínseca. Fernandes e Vasconcelos-Raposo declaram que o *feedback* a fornecer no contexto da EF deve ter uma função informacional e não controladora.

O professor actua como ponto de orientação que os alunos devem observar, pois ele é o início e o fim do que se há para fazer. Ele representa não só a autoridade adulta e a necessidade de ordem e disciplina, como também valores de conhecimento. Assim, a atração exercida pela figura do professor, e o estabelecimento de laços afectivos positivos criados facilitam a imitação de suas atitudes (Guimarães, Pellini, Araújo e Mazzini, 2001).

O papel do professor como um elemento modificador dos comportamentos do indivíduo, segundo Castuera (2004), se vê fortemente condicionado pela influencia de outras variáveis como as socioeconómicas, ambientais, familiares e culturais, por isso, o professor tem um papel não desprezível como um elemento de mudança social e não só como mero transmissor de conhecimentos. Somos conscientes de que para que essas mudanças aconteçam necessita-se a coincidência de uma série de factores e não só os educativos; a escola, junto com a família, onde o indivíduo começa seu processo de socialização e onde unicamente se pode intervir directamente para tentar modificar as tendências e oferecer modelos diferentes ao adolescente em função das intencionalidades educativas, daí a importância que se dá ao currículo, e se não se formulam claramente estas intenções educativas, por defeito se perpetuarão os comportamentos sociais vigentes e não se introduzirá a possibilidade de mudança nestas abordagens.

Martins Jr (2000), em pesquisa realizada sobre “A EF como uma disciplina motivadora” alertou que o conhecimento das teorias da motivação deveria ser um dos pressupostos dos professores de EF, para que o seu ensino fosse mais interessante aos alunos, muito embora só esse conhecimento não lhe garantisse uma efectiva aplicação no seu ensino e, tão pouco, os efeitos desejados. É de se pressupor então que, antes de qualquer coisa, o professor de EF deve estar conscientizado do seu papel de motivador e que as teorias da motivação devem fazer parte da sua filosofia de ensino.

Em investigação realizada por Gutiérrez e Escartí (2006), sobre a influência dos pais e professores sobre as orientações de meta dos adolescentes e sua motivação intrínseca em EF, os resultados mais significativos, são os que mostram a percepção dos critérios de éxito do professor de EF, de tal modo que a orientação à tarefa, exerce um efeito positivo e

directo sobre o interesse e prazer, percepção de competência e esforço e importância da motivação intrínseca dos alunos, e também sobre a orientação à tarefa destes, entretanto a percepção da orientação do professor para o ego está significativamente relacionada com a orientação ao ego dos alunos.

Em investigação realizada por Ntoumanis (2005) sobre participação opcional em aulas de EF, os resultados salientam a necessidade de apoio por parte dos professores, os estudantes precisam satisfação e motivação autodeterminada para uma experiência positiva nos resultados motivacionais na EF obrigatória. Além disso, os resultados mostraram que a motivação autodeterminada pode prever intenções de participar na EF opcional e o estado de participação actual. Os resultados desse estudo pedem a promoção da motivação autodeterminada em EF, a fim de reforçar nos estudantes experiências positivas e, potencialmente, seus níveis de participação.

Algumas estratégias de actuação foram sugeridas por Winterstein (2002) para os professores e técnicos que buscam a criação de um clima motivacional adequado para suas actividades.

De acordo com Winterstein, para se desenvolver um nível de aspiração e uma percepção subjectiva de capacidade adequados é importante que as pessoas possam estabelecer suas próprias metas de rendimento nas actividades. Pessoas com medo do fracasso/orientadas ao ego buscam evitar situações em que possam vir a ter sentimentos de frustração pelo erro ou pela derrota. Assim, é importante que as actividades possibilitem éxitos e fracassos, mas que haja uma valorização maior dos éxitos e seja dada uma importância menor aos fracassos. A exposição ao risco calculado favorece o convívio com a insegurança. No desporto, especificamente, é importante aproximar o treinamento de situações reais de competições, principalmente sob pressão de tempo e em inferioridade de performance.

Finalizamos este capítulo com as declarações de Perez et al (2004), os quais, de acordo com os resultados encontrados em investigação por eles realizada declaram que conhecer o pensamento e as cognições dos alunos é muito necessário, analisa-los à luz das diferenças culturais, de etnia ou de gênero. Atender a diversidade cultural supõe analisar todos seus componentes, e entre esses os referidos à motivação são de primeira ordem, o

que pode permitir que o aluno tenha consciência de si mesmo, de suas origens, prejuízos sociais e culturais, e lhe ajudar a compreender, ao mesmo tempo, que a tolerância e flexibilidade ante a diferença de género, etnia e cultura deve ser uma norma habitual de comportamento na aula, desenvolvendo cenários de aprendizagem e motivação favoráveis para o rendimento e o domínio. Isto toma uma significação especial ante a necessidade da integração de minorias culturais que se tem de apoiar em um conhecimento mais profundo dos alunos, de suas percepções e cognições, de seus valores significativos e tradições, de tal maneira que permita o desenvolvimento de programas de actividade física que valorizem as diferenças em um plano de igualdade.

4- Investigações utilizando o Questionário de Motivação para as Atividades Desportivas-QMAD

Após sua elaboração por Serpa e Frias (Serpa, 1990; 1992), o Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas (QMAD) aumentou consideravelmente os estudos sobre motivação em geral e motivos de prática desportiva em particular em Portugal (Fonseca, 2001, citado por Barroso, 2007a). No Brasil, de acordo com Barroso o fenómeno se repetiu, embora ainda haja pesquisadores que optem pelas versões próprias do PMQ (Participation Motivation Questionnaire).

Cid (2002) investigou “A alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens” em Portugal utilizando o QMAD. Teve como amostra 125 sujeitos do sexo masculino, estudantes do 10º ao 12º ano de escolaridade. Verificou-se que os motivos mais importantes para a prática desportiva dos sujeitos dessa investigação estão intimamente relacionados com os aspectos motivacionais intrínsecos (manter a forma, estar em boa condição física e prazer e divertimento). No que se referem aos motivos menos importantes, os resultados obtidos revelaram um carácter predominantemente extrínseco, sendo as razões principais encontradas (viajar, influência da família e amigos, influência dos treinadores, receber prémios, pretexto para sair de casa, ser conhecido, ter a sensação de ser importante e ser reconhecido e ter prestígio), os quais Cid revelou ser muito semelhantes aquelas que são apontadas nos estudos realizados por outros investigadores.

Pereira e Vasconcelos Raposo (S/D) realizaram um estudo no qual pretendiam fazer uma caracterização dos motivos e factores motivacionais para a participação e a não participação desportiva dos jovens em idade escolar, do concelho de Baião (Portugal), tomando em consideração o contexto rural em que se insere. Neste trabalho utilizaram-se dois instrumentos: O QMAD, para determinar as principais motivações para a prática desportiva e o IMAAD - *Inquérito de Motivações para a Ausência de Actividade Desportiva* (que foi concebido para esta investigação), que pretendia determinar as motivações que mais contribuem para a não participação desportiva. As respostas dos inquiridos ao QMAD indicaram como motivos menos importantes o Pretexto para sair de casa, Descarregar energias e Ter a sensação de ser importante; e como principais motivos para a prática desportiva o Estar em boa condição física; Trabalhar em equipa; Fazer novas amizades; Aprender novas técnicas; Divertimento; Estar com os amigos; Fazer exercício e Manter a forma.

Também em Portugal, Fernandes (2006) teve como objectivos de estudo explorar as razões que motivam os jovens à prática do Corfebol, e compreender a influência das diferentes motivações dos jovens nesta prática desportiva. A amostra foi constituída por 30 jovens (15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino), de um universo de 39 jovens a nível nacional que jogam na 1ª e 2ª divisão, respectivamente, com faixa etária entre os 15 e os 19 anos de idade. Utilizou-se o QMAD e os resultados apontaram para a existência de um vector comum – entre rapazes e raparigas – quanto aos factores motivacionais. O factor “Divertimento” é o mais importante para os jovens, na generalidade. Os motivos relacionados com o trabalho em grupo e em equipa, diversão, condição física e o sentimento de inclusão num dado grupo de referência, foram neste estudo, considerados como os mais importantes, por parte dos jovens estudados.

Numa pesquisa com 797 sujeitos (410 raparigas e 387 rapazes; 15.5-18.4 anos de idade), estudantes de 15 estabelecimentos do Ensino Secundário, de 10 concelhos do distrito de Coimbra, Coelho e Silva et al. (2003) extraíram 6 componentes principais da aplicação do QMAD. A primeira componente principal foi interpretada como “realização/estatuto”, onde se destacavam os itens (entre parênteses as respectivas cargas factoriais): “ser reconhecido e ter prestígio” (+0.77), “ser conhecido” (+0.75), “ter a sensação de ser importante” (+0.73) e “receber prémios” (+0.73). A 2ª dimensão foi

designada “objectivos desportivos”, emergindo da agregação dos itens “estar em boa condição física” (+0.73), “manter a forma” (+0.66), “atingir um nível desportivo mais elevado” (+0.64), “melhorar as capacidades técnicas” (+0.60). A 3ª componente, referenciada como “orientação para o grupo”, resultou de apenas dois itens: “trabalhar em equipa” (+0.72) e “espírito de equipa” (+0.71). Os itens com cargas mais elevadas na 4ª componente principal foram “descarregar energias” (+0.76) e “libertar a tensão” (+0.67), tendo sido interpretado como marcadores do desejo de “exercitação”. Os itens que compunham a 5ª componente foram interpretados como “divertimento”, resultando do desejo de “divertimento” (+0.73), “estar com os amigos” (+0.69), “fazer novas amizades” (+0.66) e “viajar” (+0.41). Por fim, a 6ª dimensão, correspondia a um espaço definido pela agregação de cinco itens, interpretados como “influência social” para a prática desportiva, nomeadamente, “influência do treinador” (+0.57), “prazer na utilização de infra-estruturas desportivas” (+0.55), “influência da família e de amigos” (+0.43).

Morouço (2006) em investigação que teve por objectivo descobrir os motivos de prática de natação, aplicou o QMAD a 30 nadadores (16 raparigas e 14 rapazes) filiados em nove clubes da Associação de Natação do Distrito de Leiria (Portugal), com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos de idade pertencentes ao escalão de cadetes, obtendo resultados que indicavam o Desenvolvimento de Competências e a Afiliação Geral como as dimensões motivacionais mais importantes para a prática da natação e como menos importantes, os motivos relacionados com a Procura de um Estatuto Elevado perante os outros foram os considerados pelos nadadores inquiridos como os menos importantes para a prática da Natação. Na conclusão do estudo afirmou-se ser natural que jovens praticantes de desportos competitivos integrados a clubes apresentem motivos relacionados à técnica e competitividade.

Estriga e Cunha (2003) investigaram os motivos de escolha e prática do andebol. A amostra foi constituída pelas atletas de andebol feminino ($n = 70$), com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, que integravam as selecções regionais de andebol da Associação de Andebol do Porto, nas épocas 2001-2002 e 2002-2003. Verificou-se que a maioria pratica andebol, em primeiro lugar, por motivos competitivos e, depois, por motivos de competência e afiliação geral. Porém, uma análise mais detalhada aos valores médios das respostas, revelou a seguinte ordem de importância para os motivos em estudo:

o espírito de equipa ($4,68 \pm 0,63$); trabalhar em equipa ($4,65 \pm 0,64$); fazer novas amizades ($4,09 \pm 0,90$); atingir um nível desportivo mais elevado ($4,04 \pm 1,09$); pertencer a um grupo ($3,91 \pm 0,99$); divertimento ($3,91 \pm 1,06$); entrar em competição ($3,85 \pm 1,03$); ultrapassar desafios ($3,75 \pm 0,87$); fazer algo em que se é bom ($3,70 \pm 0,90$); e fazer exercício ($3,70 \pm 0,90$). Deste modo, os motivos centrados na afiliação pareceram ser muito importantes no comprometimento que as atletas têm para com a prática do andebol. O investigador conclui que esta é uma realidade que não é de todo inesperada, considerando as idades em estudo (juvenis). Na prática, observamos que nestas idades as atletas desenvolvem relações de amizade muito importantes com o grupo e com o treinador, o que em certa medida explica os resultados encontrados (é frequente que as atletas recordem a sua equipa de juvenis como referencial).

Em Blumenau, Barroso et al. (2007b) aplicaram o QMAD, com objectivo de verificar os motivos de prática de desportos coletivos entre 100 universitários (51 homens, 49 mulheres) de uma instituição pública que treinaram para os Jogos Universitários Catarinenses (JUCs) de 2007. Pela ordem, os fatores mais importantes foram entre os 100 participantes foi o aperfeiçoamento técnico, com $3,7 + 0,67$ pontos, seguido de diversão ($3,5 + 0,53$); afiliação ($3,3 + 0,61$); aptidão física ($3,2 + 0,60$); contexto ($2,7 + 0,76$); status ($2,6 + 0,44$) e influência de família e amigos ($2,5 + 0,17$). Esta sequência, nas conclusões de Barroso et al. foi bastante distinta de estudos similares realizados dentro e fora do Brasil. Houve diferença significativa entre géneros nos quesitos status e afiliação, sendo que também houve diferença significativa entre os resultados das quatro equipas femininas pesquisadas.

III- METODOLOGIA

1- Caracterização da Amostra:

A população neste estudo se caracterizou por 4662 alunos devidamente matriculados nos anos finais do ensino fundamental (5º ao 8º ano) , de ambos os sexos,

sendo 566 estudantes da rede privada de ensino e 4096 estudantes da rede pública de ensino (Censo Escolar, 2007).

REDE PÚBLICA	ALUNOS MATRICULADOS
E.E.ASTOLFO DUTRA	176
E.E. DR. NORBERTO	524
E.E. MARIETA S. TEIXEIRA	713
E.E. FRANCISCO I. PEIXOTO	279
E.E. MANUEL I. PEIXOTO	403
E.E. PROF. CLÓVIS SALGADO	354
E.E. PROF. QUARESMA	220
E.M.CARMELITA GUIMARÃES	255
E.M. LYSIS B. DA ROCHA	529
E.M. P.JOSÉ ESTEVES	106
E.M. FRANCISCO RODRIGUES	49
E.M. BOAVENTURA ABRITA	62
E.M. ASTOLFO REZENDE	143
E.M. MANOEL PAES	106
E.M. JOÃO INÁCIO	53
E.M.ANTÔNIO R. BARROSO	124
TOTAL:	4096
REDE PRIVADA	
COLÉGIO C. DE CATAGUASES	133
E.T.F.G. (SEBRAE)	74
CENTRO E. CECÍLIA MEIRELES	37
CENTRO E. CATAGUASES	52
COLÉGIO DE APLICAÇÃO FIC	64
COLÉGIO SOBERANO	28
INSTITUTO N. S. DO CARMO	178
TOTAL:	566
TOTAL GERAL:	4662

Quadro 3: Caracterização das escolas públicas e privadas do município de Cataguases, quanto ao número de alunos matriculados no ensino fundamental do 5º ao 8º ano.

A amostra foi definida, em processo de amostragem aleatória simples, sendo composta por 368 alunos, sendo 323 da rede pública e 45 da rede privada que praticavam regularmente as aulas de EF.

Em análise da amostra na questão de gênero, dos 368 alunos participantes da investigação 51% (189 alunos) pertenciam ao gênero feminino e 49% (179 alunos) pertenciam ao gênero masculino.

REDE PÚBLICA	NÚMERO DE ALUNOS POR ESCOLA
E.E.ASTOLFO DUTRA	35
E.E. DR. NORBERTO	64
E.E. MARIETA SOARES TEIXEIRA	86
E.M.CARMELITA GUIMARÃES	33
E.M. LYSIS BRANDÃO DA ROCHA	56
E.E. FRANCISCO I. PEIXOTO	49
REDE PRIVADA	
COLÉGIO CIDADE DE CATAGUASES	22
COLÉGIO SOBERANO	9
CENTRO E. CATAGUASES	14
AMOSTRA:	368 ALUNOS

Quadro 4: Caracterização das escolas participantes da investigação e respectiva amostra.

ESCOLA	GÉNERO		TOTAL
	MASCULINO	FEMININO	
PÚBLICA	157	166	323
PRIVADA	22	23	45
TOTAL DE SUJEITOS	179	189	368

Quadro 5: Distribuição da amostra em relação ao género e tipo de escola.

2- Instrumento:

O instrumento utilizado nesta investigação foi o Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas (QMAD), que é a versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Serpa e Frias (1991) do questionário *Participation Motivation Questionnaire* (PMQ: Gill, Gross & Huddleston, 1983), que tem por objectivo avaliar os motivos para participar no desporto (Ostrow, 1996).

De acordo com Coelho e Silva, Figueiredo e Gonçalves (S/D) esta versão foi amplamente aplicada pelas escolas universitárias de Educação Física e Desporto de Lisboa (Costa, 1992; Varela-Silva, 1993), Porto (Serpa, 1992; Fonseca e Fontaínhas, 1993; Costa,

1991; Fonseca & Ribeiro, 1994), Trás-os-Montes (Vasconcelos Raposo & Figueiredo, 1997; Vasconcelos Raposo et al. 1996; Ávila & Vasconcelos Raposo, 1999) – este último trabalho efectuado com jovens da Graciosa, Açores. O QMAD destacou-se ainda pela adopção de uma escala mais ampla de respostas, sendo 1, nada importante; 2, pouco importante; 3, importante; 4, muito importante e 5, totalmente importante.

O QMAD (em anexo) possui uma lista de 30 motivos que podem conduzir os jovens à participação no desporto, os quais se encontram agrupados em oito dimensões:

- **Estatuto:** motivos que se relacionam com a tentativa de aquisição ou manutenção de um estatuto perante os outros. Itens: 5, 14, 19, 21, 25 e 28.
- **Emoções:** motivos que envolvem, de algum modo, a vivência de emoções. Itens: 4, 7, 13.
- **Prazer:** constituído pelos motivos que se relacionam com a experimentação de prazer. Itens: 16, 29 e 30.
- **Competição:** constituído pelos motivos que envolvem competição. Itens: 3, 12, 20 e 26.
- **Forma física:** motivos relacionados com a tentativa de aquisição ou manutenção de uma boa condição ou forma física. Itens: 6, 15, 17 e 24.
- **Desenvolvimento Técnico:** motivos que se relacionam com a tentativa de melhoria do nível técnico actual. Itens: 1, 10 e 23.
- **Afiliação Geral:** constituído pelos motivos que envolvem, de uma forma geral, o relacionamento com outras pessoas. Itens: 2, 11 e 22.
- **Afiliação Específica:** motivos relacionados com as relações geradas no âmbito da equipa. Itens: 8, 9, 18 e 27.

Para cada item, existem cinco categorias de respostas, cada uma das quais é dada numa escala tipo Likert. Todos os itens têm uma cotação idêntica aos valores da escala (1=1, 2=2, 3=3, 4=4, 5=5), com excepção dos itens 20 e 26, que tem cotação inversa, isto é: 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 e 5=1.

Este tipo de escala, de acordo com Morrow Jr., Jackson, Disch e Mood (2003) é usada para avaliar o grau de concordância ou desacordo com afirmações e é amplamente usada em inventários de atitude. Uma vantagem principal de respostas de escala é que elas permitem uma escolha de expressão mais ampla que as respostas categóricas, que são

tipicamente dicotómicas - isto é, que oferecem escolhas como sim e não, ou verdadeiro e falso.

3- Aplicação do Questionário

As escolas de Cataguases, participantes na investigação, foram contactadas através de carta enviada ao diretor e ao professor de EF, estando em anexo uma cópia do questionário a ser aplicado. Explicamos a finalidade da investigação e requeremos autorização para aplicação do questionário aos alunos nas aulas de EF e aguardamos confirmação de interesse e disponibilidade.

A colecta dos dados foi realizada pelo próprio pesquisador, durante as aulas de EF nos locais e horários a elas destinados, após a explicação dos procedimentos e objectivos da investigação aos alunos e professor de EF. O questionário foi recolhido imediatamente após o preenchimento pelo aluno.

IV- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A recolha dos dados foi realizada durante o mês lectivo de Agosto e Setembro de 2008. A análise dos dados foi realizada em computador através do software estatístico R, disponível gratuitamente no sítio da internet <http://www.R-project.org>.

Utilizamos o Teste de Wilcoxon para análise comparativa dos 30 motivos em relação ao género e ao tipo de escola frequentada (pública ou privada) pelos adolescentes e considerou-se o nível de significância de $p < 0,05$.

Para cada dimensão proposta pelo QMAD e seus respectivos motivos, foram analisados sua relação com o género e o tipo de escola frequentada pelos adolescentes. Foram analisadas separadamente e serão apresentadas em quadros e gráficos a seguir.

1- Análise comparativa dos motivos agrupados por dimensões em relação ao género.

1.1- Análise da dimensão “Estatuto” comparada ao género

Pudemos verificar, que o motivo “Viajar”, foi a única variável dentro da dimensão estatuto a apresentar diferença significativa em relação ao género. Sendo o motivo viajar mais relevante para meninas do que para os meninos.

Os outros motivos pertencentes à dimensão estatuto, não apresentaram diferenças significativas.

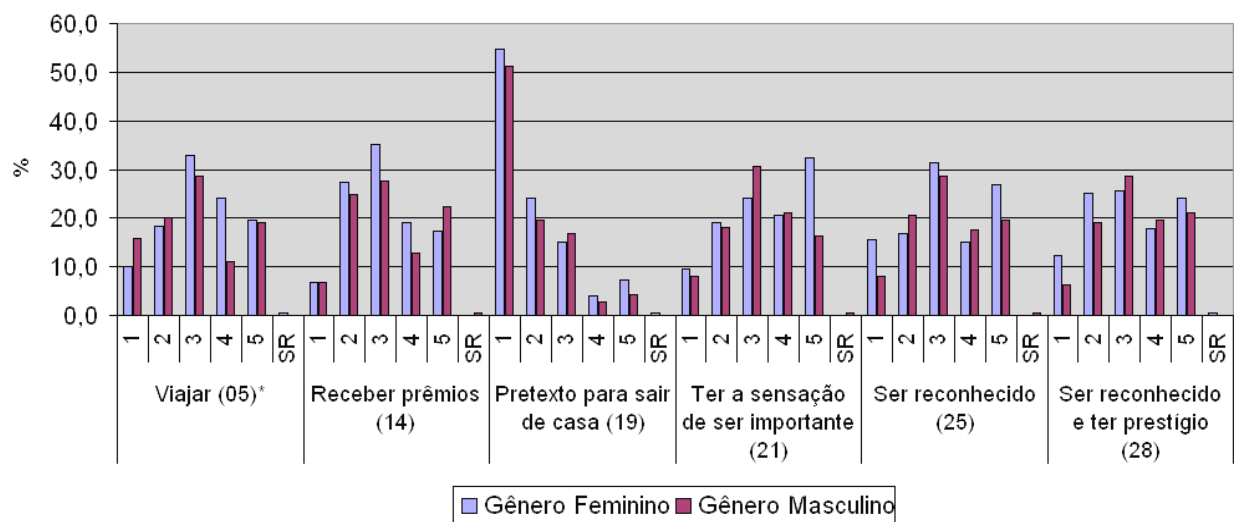


Figura 2- Análise comparativa da dimensão “Estatuto” em relação ao género.

Tabela 1- Análise comparativa da dimensão “Estatuto” em relação ao género.

MOTIVO	Género Feminino			Género Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
		n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado
Viajar (05)	1	18	9,52	3,23	30	16,76	2,97
	2	33	17,46		38	21,23	
	3	59	31,22		54	30,17	
	4	43	22,75		21	11,73	
	5	35	18,52		36	20,11	
	SR	1	0,53		0	0,00	0,0435*
Receber prémios (14)	1	12	6,35	3,12	13	7,26	3,20
	2	49	25,93		47	26,26	
	3	63	33,33		52	29,05	
	4	34	17,99		24	13,41	
	5	31	16,40		42	23,46	
	SR	0	0,00		1	0,56	0,6454
Pretexto para sair de casa (19)	1	98	51,85	1,90	97	54,19	1,83
	2	43	22,75		37	20,67	
	3	27	14,29		32	17,88	
	4	7	3,70		5	2,79	
	5	13	6,88		8	4,47	
	SR	1	0,53		0	0,00	0,6685
Ter a sensação de ser importante (21)	1	17	8,99	3,45	15	8,38	3,21
	2	34	17,99		34	18,99	
	3	43	22,75		58	32,40	
	4	37	19,58		40	22,35	
	5	58	30,69		31	17,32	
	SR	0	0,00		1	0,56	0,0585
Ser reconhecido (25)	1	28	14,81	3,20	15	8,38	3,21
	2	30	15,87		39	21,79	
	3	56	29,63		54	30,17	
	4	27	14,29		33	18,44	
	5	48	25,40		37	20,67	
	SR	0	0,00		1	0,56	0,9823
Ser reconhecido e ter prestígio (28)	1	22	11,64	3,15	12	6,70	3,32
	2	45	23,81		36	20,11	
	3	46	24,34		54	30,17	
	4	32	16,93		37	20,67	
	5	43	22,75		40	22,35	
	SR	1	0,53		0	0,00	0,2253

1.2- Análise da dimensão “Emoções” comparada ao gênero.

Tabela 2- Análise comparativa da dimensão “Emoções” e sua relação ao gênero.

MOTIVO	Gênero Feminino			Gênero Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Descarregar energias (04)	1	15	7,94	23	12,85	3,12	0,8181
	2	30	15,87	21	11,73		
	3	76	40,21	70	39,11		
	4	45	23,81	38	21,23		
	5	23	12,17	25	13,97		
	SR	0	0,00	2	1,12		
Ter emoções fortes (07)	1	23	12,17	20	11,17	3,05	0,9089
	2	41	21,69	38	21,23		
	3	58	30,69	60	33,52		
	4	34	17,99	33	18,44		
	5	33	17,46	27	15,08		
	SR	0	0,00	1	0,56		
Libertar tensão (13)	1	2	1,06	13	7,26	3,20	0,0851
	2	32	16,93	30	16,76		
	3	75	39,68	65	36,31		
	4	42	22,22	51	28,49		
	5	38	20,11	20	11,17		
	SR	0	0,00	0	0,00		

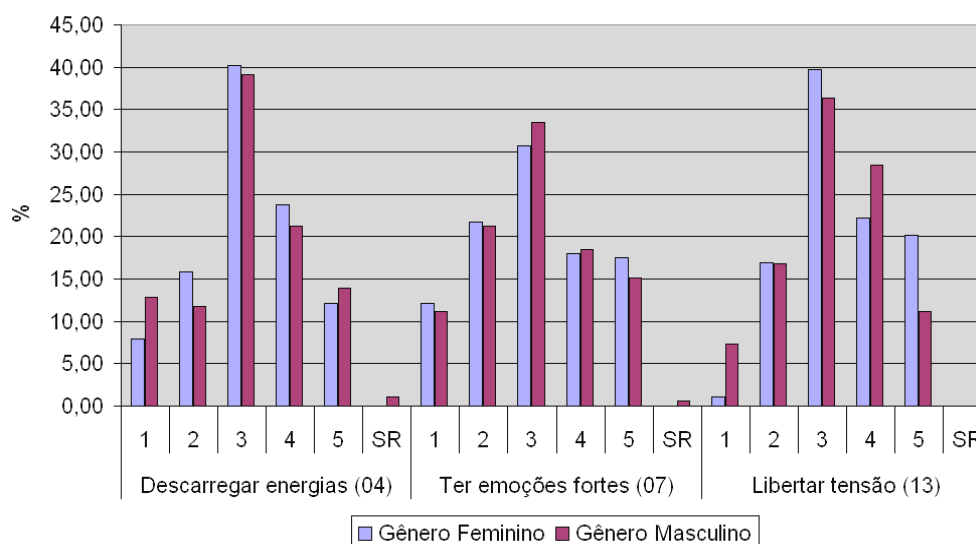


Figura 3- Análise comparativa da dimensão “Emoções” em relação ao gênero.

Verificamos que não houve diferenças significativas entre os motivos pertencentes à dimensão “emoções” comparadas ao género. O que nos leva a entender de uma forma geral, que esta dimensão se encontra ao mesmo nível de importância comparando-se adolescentes femininos e masculinos.

1.3- Análise da dimensão “Prazer” comparada ao género

Da mesma forma que a dimensão “emoções”, a dimensão “prazer”, em nenhum de seus motivos pertencentes, apresentou diferenças significativas em relação ao género.

Desta forma, pudemos entender que a dimensão “prazer” apresenta o mesmo nível de importância para alunos do sexo feminino quanto para o masculino.

Tabela 3- Análise comparativa da dimensão “Prazer” e sua relação ao género.

MOTIVO	Género Feminino			Género Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Ter alguma coisa para fazer (16)	1	4	2,12	20	11,17		
	2	22	11,64	23	12,85		
	3	85	44,97	61	34,08		
	4	46	24,34	29	16,20	3,32	0,6034
	5	32	16,93	46	25,70		
	SR	0	0,00	0	0,00		
Divertimento (29)	1	3	1,59	4	2,23		
	2	7	3,70	8	4,47		
	3	33	17,46	43	24,02		
	4	39	20,63	39	21,79	4,07	0,0584
	5	106	56,08	84	46,93		
	SR	1	0,53	1	0,56		
Prazer utilização instalações e material desportivo (30)	1	5	2,65	10	5,59		
	2	24	12,70	17	9,50		
	3	53	28,04	53	29,61		
	4	36	19,05	33	18,44	3,72	0,8150
	5	71	37,57	66	36,87		
	SR	0	0,00	0	0,00		

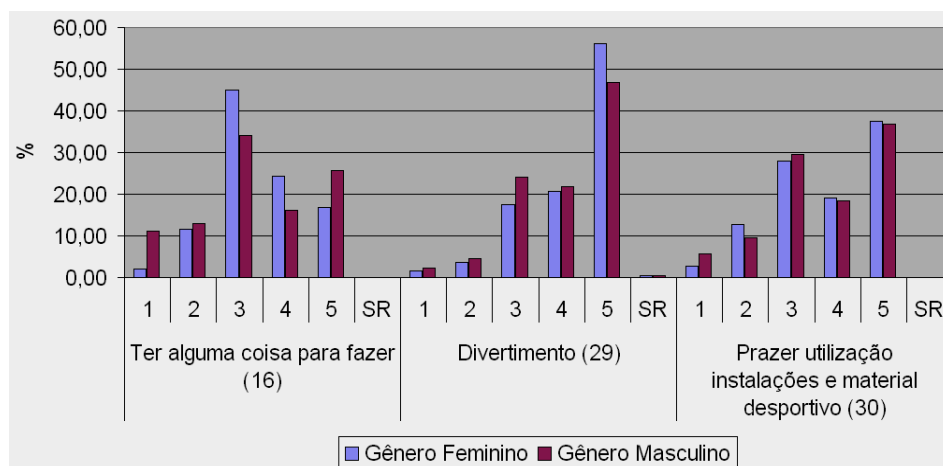


Figura 4- Análise comparativa da dimensão “Prazer” em relação ao género.

1.4- Análise da dimensão “Competição” comparada ao género

Nenhum dos motivos pertencentes à dimensão “Competição” apresentou diferenças significativas entre os géneros.

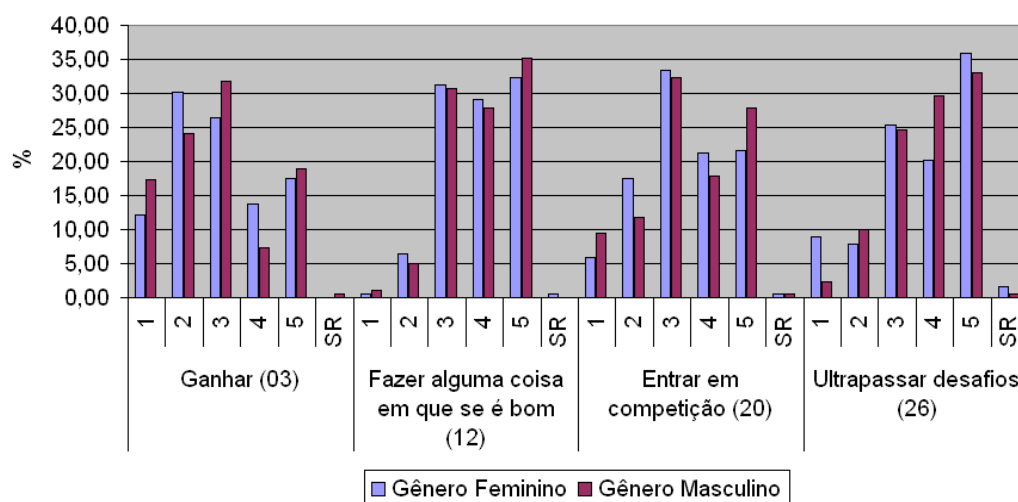


Figura 5- Análise comparativa da dimensão “Competição” e sua relação ao género.

Tabela 4- Análise comparativa da dimensão “Competição” e sua relação ao género.

MOTIVO	Género Feminino			Género Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Ganhar (03)	1	23	12,17	31	17,32	2,87	0,5840
	2	57	30,16	43	24,02		
	3	50	26,46	57	31,84		
	4	26	13,76	13	7,26		
	5	33	17,46	34	18,99		
	SR	0	0,00	1	0,56		
Fazer alguma coisa em que se é bom (12)	1	1	0,53	2	1,12	3,91	0,6254
	2	12	6,35	9	5,03		
	3	59	31,22	55	30,73		
	4	55	29,10	50	27,93		
	5	61	32,28	63	35,20		
	SR	1	0,53	0	0,00		
Entrar em competição (20)	1	11	5,82	17	9,50	3,43	0,4399
	2	33	17,46	21	11,73		
	3	63	33,33	58	32,40		
	4	40	21,16	32	17,88		
	5	41	21,69	50	27,93		
	SR	1	0,53	1	0,56		
Ultrapassar desafios (26)	1	17	8,99	4	2,23	3,81	0,5345
	2	15	7,94	18	10,06		
	3	48	25,40	44	24,58		
	4	38	20,11	53	29,61		
	5	68	35,98	59	32,96		
	SR	3	1,59	1	0,56		

1.5- Análise da dimensão “Forma Física” comparada ao género

Também na dimensão “Forma física”, nenhum dos motivos pertencentes a esta categoria, apresentaram diferença significativa comparado ao género.

Tabela 5- Análise comparativa da dimensão “Forma Física” e sua relação ao género.

MOTIVO	Género Feminino			Género Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Manter a forma (06)	1	2	1,06	3	1,68	3,96	0,1976
	2	8	4,23	17	9,50		
	3	47	24,87	43	24,02		
	4	41	21,69	38	21,23		
	5	91	48,15	78	43,58		
	SR	0	0,00	0	0,00		
Fazer exercício (15)	1	3	1,59	2	1,12	3,95	0,0967
	2	5	2,65	7	3,91		
	3	41	21,69	51	28,49		
	4	61	32,28	55	30,73		
	5	79	41,80	62	34,64		
	SR	0	0,00	2	1,12		
Ter acção (17)	1	3	1,59	3	1,68	3,60	0,9520
	2	19	10,05	16	8,94		
	3	71	37,57	71	39,66		
	4	54	28,57	44	24,58		
	5	41	21,69	42	23,46		
	SR	1	0,53	3	1,68		
Estar em boa forma física (24)	1	4	2,12	2	1,12	4,28	0,2360
	2	6	3,17	5	2,79		
	3	36	19,05	36	20,11		
	4	51	26,98	34	18,99		
	5	92	48,68	101	56,42		
	SR	0	0,00	1	0,56		

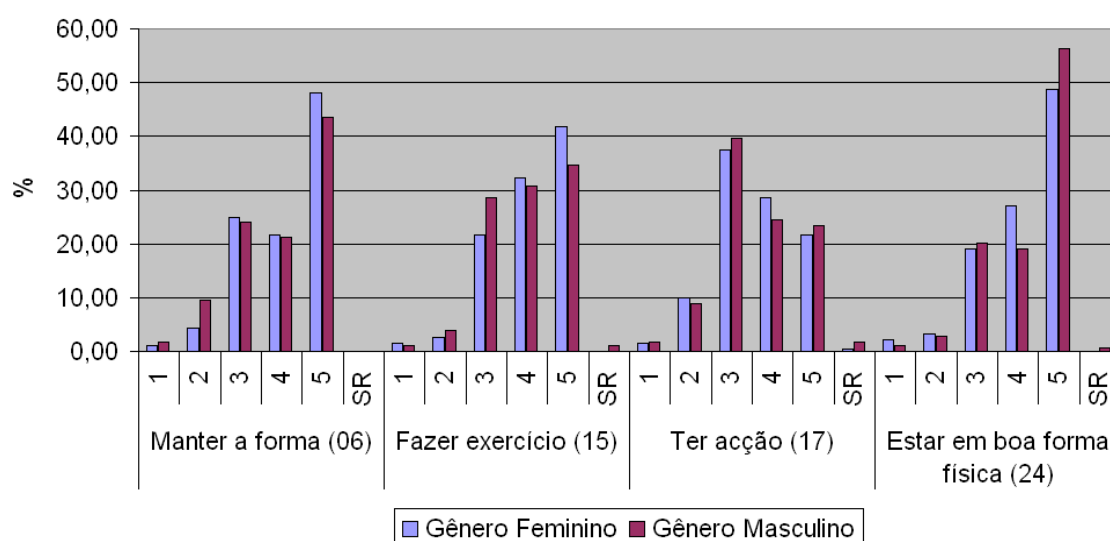


Figura 6- Análise comparativa da dimensão “Forma Física” em relação ao género.

1.6- Análise da dimensão “Desenvolvimento Técnico” comparada ao gênero.

Na dimensão “Desenvolvimento Técnico”, o motivo “Atingir um nível desportivo mais elevado”, apresentou diferença significativa entre os gêneros. Para o sexo masculino, este motivo apresentou maior importância comparada ao sexo feminino.

Tabela 6- Análise comparativa da dimensão “Desenvolvimento Técnico” e sua relação ao gênero.

MOTIVO		Gênero Feminino			Gênero Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
		n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Melhorar as capacidades técnicas (01)	1	3	1,59	3,74	4	2,23	3,86	0,1740
	2	10	5,29		17	9,50		
	3	80	42,33		45	25,14		
	4	36	19,05		47	26,26		
	5	60	31,75		66	36,87		
	SR	0	0,00		0	0,00		
Aprender novas técnicas (10)	1	3	1,59	3,99	1	0,56	4,07	0,3229
	2	3	1,59		7	3,91		
	3	48	25,40		48	26,82		
	4	73	38,62		45	25,14		
	5	62	32,80		78	43,58		
	SR	0	0,00		0	0,00		
Atingir um nível desportivo mais elevado (23)	1	9	4,76	3,63	6	3,35	3,91	0,0212*
	2	23	12,17		7	3,91		
	3	54	28,57		56	31,28		
	4	46	24,34		37	20,67		
	5	57	30,16		72	40,22		
	SR	0	0,00		1	0,56		

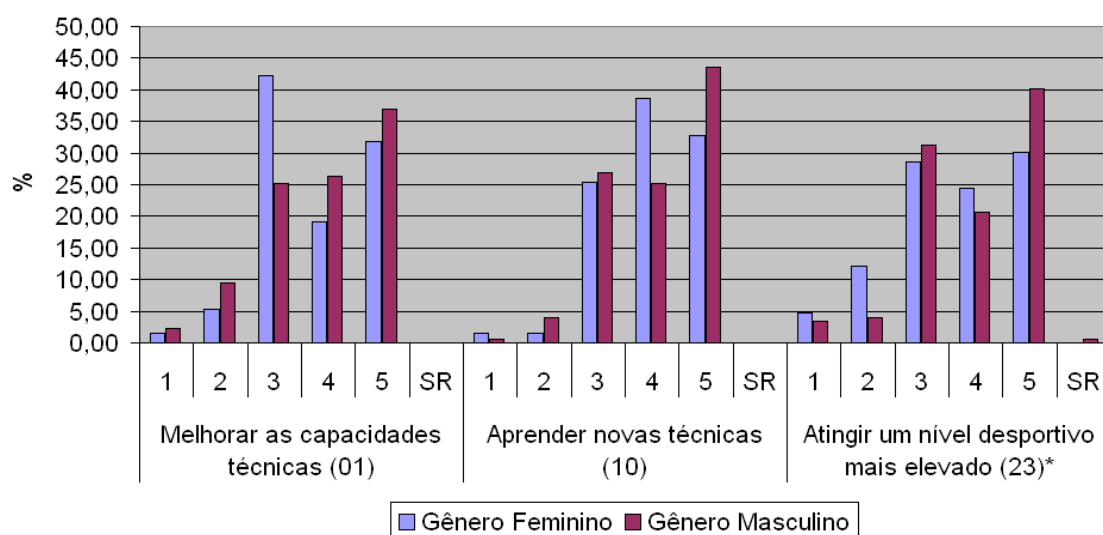


Figura 7- Análise comparativa da dimensão “Desenvolvimento Técnico” em relação ao gênero.

1.7- Análise da dimensão “Afiliação Geral” comparada ao género

O motivo “estar com os amigos”, pertencente à dimensão “afiliação geral”, apresentou diferença significativa entre os géneros, sendo um motivo mais importante para o sexo feminino.

Tabela 7- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Geral” e sua relação ao género.

MOTIVO	Género Feminino			Género Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Estar com os amigos (02)	1	4	2,12	6	3,35	3,72	0,0008*
	2	9	4,76	14	7,82		
	3	41	21,69	65	36,31		
	4	46	24,34	33	18,44		
	5	89	47,09	61	34,08		
	SR	0	0,00	0	0,00		
Fazer novas amizades (11)	1	1	0,53	1	0,56	3,97	0,1899
	2	3	1,59	11	6,15		
	3	54	28,57	51	28,49		
	4	47	24,87	45	25,14		
	5	84	44,44	70	39,11		
	SR	0	0,00	1	0,56		
Pertencer a um grupo (22)	1	9	4,76	12	6,70	3,47	0,1668
	2	19	10,05	19	10,61		
	3	58	30,69	66	36,87		
	4	48	25,40	36	20,11		
	5	55	29,10	46	25,70		
	SR	0	0,00	0	0,00		

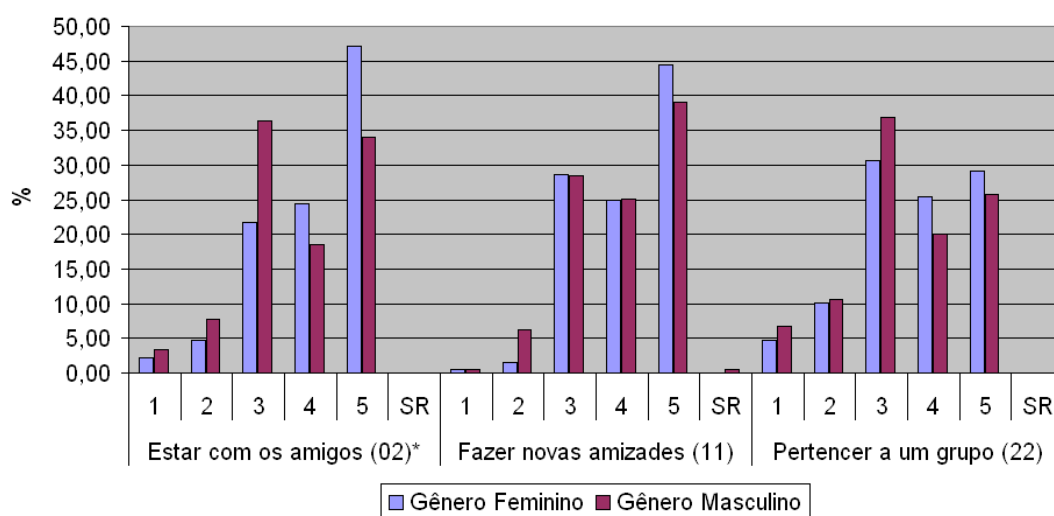


Figura 8- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Geral” em relação ao género.

1.8- Análise da dimensão “Afiliação Específica” comparada ao gênero

Na dimensão “afiliação específica”, verificamos que o motivo “influência da família” apresentou diferença significativa, sendo um item mais relevante para o sexo feminino.

Tabela 8- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Específica” e sua relação ao gênero.

MOTIVO	Gênero Feminino			Gênero Masculino			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Trabalhar em equipa (08)	1	2	1,06	2	1,12		0,2070
	2	7	3,70	5	2,79		
	3	36	19,05	28	15,64	4,30	
	4	52	27,51	45	25,14		
	5	91	48,15	97	54,19		
	SR	1	0,53	2	1,12		
Influência da família (09)	1	13	6,88	18	10,06		0,0058*
	2	18	9,52	30	16,76		
	3	54	28,57	47	26,26	3,36	
	4	25	13,23	38	21,23		
	5	77	40,74	46	25,70		
	SR	2	1,06	0	0,00		
Espírito de equipa (18)	1	1	0,53	5	2,79		0,7821
	2	8	4,23	12	6,70		
	3	49	25,93	35	19,55	4,06	
	4	46	24,34	39	21,79		
	5	84	44,44	85	47,49		
	SR	1	0,53	3	1,68		
Influência dos treinadores (27)	1	15	7,94	12	6,70		0,3776
	2	11	5,82	18	10,06		
	3	51	26,98	57	31,84	3,60	
	4	48	25,40	34	18,99		
	5	62	32,80	58	32,40		
	SR	2	1,06	0	0,00		

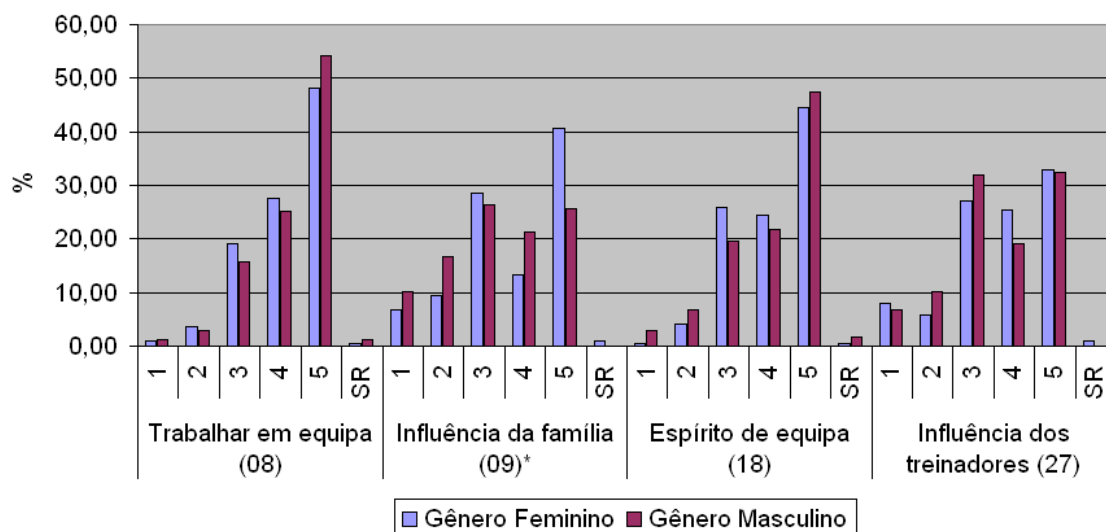


Figura 9- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Específica” em relação ao gênero

2- Análise comparativa dos motivos agrupados por dimensões em relação ao tipo de escola (pública ou privada)

2.1- Análise da dimensão “Estatuto” comparada ao tipo de escola

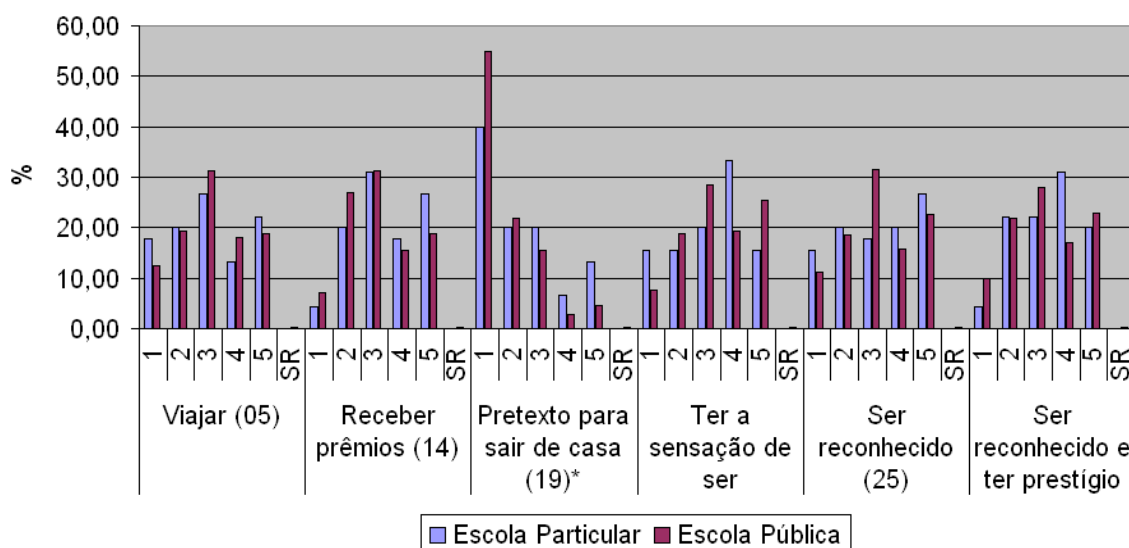


Figura 10- Comparação dos motivos da dimensão “Estatuto” em relação ao tipo de escola

Tabela 9- Análise comparativa dos motivos da dimensão “Estatuto” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (<i>p-value</i>)
	N	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Viajar (05)	1	8	17,78	40	12,38	3,12	0,6347
	2	9	20,00	62	19,20		
	3	12	26,67	101	31,27		
	4	6	13,33	58	17,96		
	5	10	22,22	61	18,89		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Receber prêmios (14)	1	2	4,44	23	7,12	3,12	0,1183
	2	9	20,00	87	26,93		
	3	14	31,11	101	31,27		
	4	8	17,78	50	15,48		
	5	12	26,67	61	18,89		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Pretexto para sair de casa (19)	1	18	40,00	177	54,80	1,80	0,0131*
	2	9	20,00	71	21,98		
	3	9	20,00	50	15,48		
	4	3	6,67	9	2,79		
	5	6	13,33	15	4,64		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Ter a sensação de ser importante (21)	1	7	15,56	25	7,74	3,36	0,4611
	2	7	15,56	61	18,89		
	3	9	20,00	92	28,48		
	4	15	33,33	62	19,20		
	5	7	15,56	82	25,39		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Ser reconhecido (25)	1	7	15,56	36	11,15	3,20	0,8922
	2	9	20,00	60	18,58		
	3	8	17,78	102	31,58		
	4	9	20,00	51	15,79		
	5	12	26,67	73	22,60		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Ser reconhecido e ter prestígio (28)	1	2	4,44	32	9,91	3,21	0,361
	2	10	22,22	71	21,98		
	3	10	22,22	90	27,86		
	4	14	31,11	55	17,03		
	5	9	20,00	74	22,91		
	SR	0	0,00	1	0,31		

Verificamos que o único motivo que apresentou diferença significativa em relação a escola pública ou privada foi “Pretexto para sair de casa”, tendo sido este motivo apresentado como mais significativo por alunos de escolas públicas.

2.2- Análise da dimensão “Emoções” comparada ao tipo de escola frequentada

Nenhum dos motivos relacionados à dimensão “Emoções” apresentou diferenças significativas em relação ao tipo de escola que os investigados frequentam.

Tabela 10- Análise comparativa dos motivos da dimensão “Emoções” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (<i>p-value</i>)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Descarregar energias (04)	1	4	8,89	34	10,53		
	2	14	31,11	37	11,46		
	3	13	28,89	133	41,18		
	4	10	22,22	73	22,60	3,17	0,1058
	5	4	8,89	44	13,62		
	SR	0	0,00	2	0,62		
Ter emoções fortes (07)	1	5	11,11	38	11,76		
	2	8	17,78	71	21,98		
	3	16	35,56	102	31,58		
	4	10	22,22	57	17,65	3,06	0,802
	5	6	13,33	54	16,72		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Libertar tensão (13)	1	0	0,00	15	4,64		
	2	10	22,22	52	16,10		
	3	14	31,11	126	39,01		
	4	13	28,89	80	24,77	3,30	0,5587
	5	8	17,78	50	15,48		
	SR	0	0,00	0	0,00		

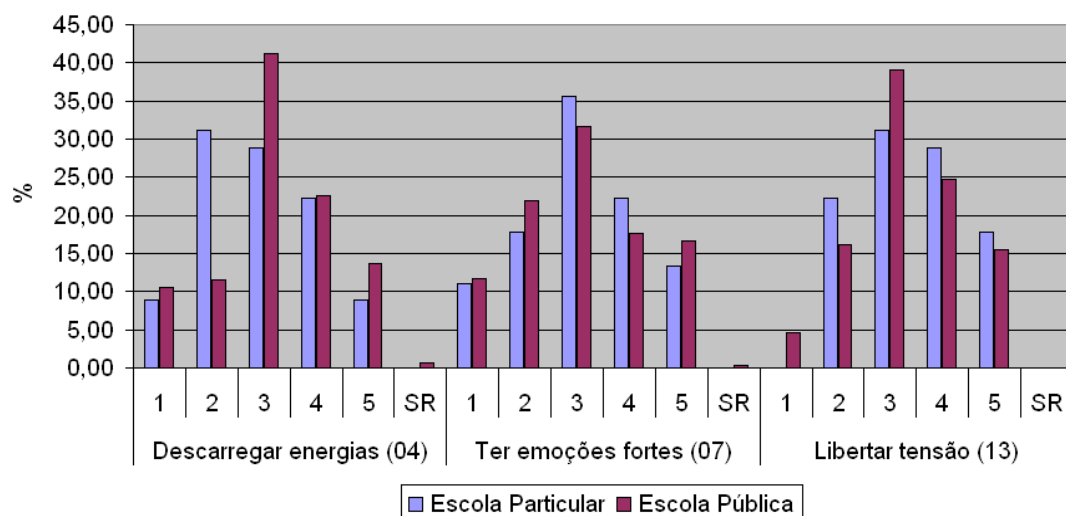


Figura 11-Análise comparativa da dimensão “Emoções” em relação ao tipo de escola

2.3- Análise da dimensão “Prazer” comparada ao tipo de escola.

Tabela 11- Análise comparativa dos motivos da dimensão “Prazer” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (p-value)
	n	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Ter alguma coisa para fazer (16)	1	5	11,11	19	5,88		0,3264
	2	5	11,11	40	12,38		
	3	11	24,44	135	41,80	3,36	
	4	11	24,44	64	19,81		
	5	13	28,89	65	20,12		
	SR	0	0,00	0	0,00		
Divertimento (29)	1	0	0,00	7	2,17		0,0011*
	2	0	0,00	15	4,64		
	3	3	6,67	73	22,60	4,11	
	4	10	22,22	68	21,05		
	5	32	71,11	158	48,92		
	SR	0	0,00	2	0,62		
Prazer utilização instalações e material desportivo (30)	1	1	2,22	14	4,33		0,8092
	2	6	13,33	35	10,84		
	3	15	33,33	91	28,17	3,73	
	4	3	6,67	66	20,43		
	5	20	44,44	117	36,22		
	SR	0	0,00	0	0,00		

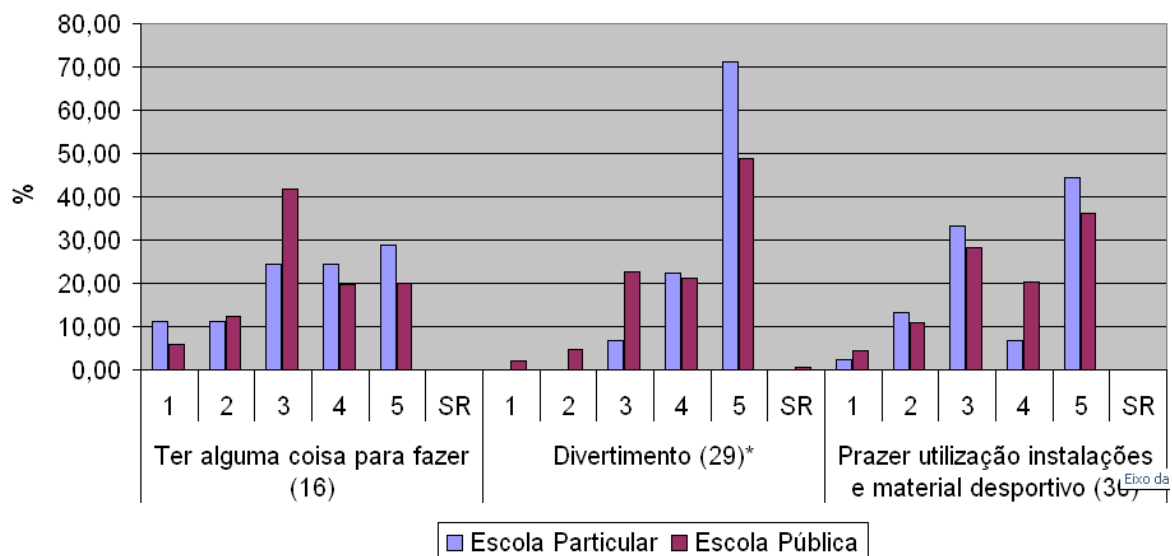


Figura 12- Análise comparativa da dimensão “Prazer” em relação ao tipo de escola.

Verificamos que na dimensão “Prazer” o motivo “divertimento” apresentou diferença significativa entre alunos de escolas públicas e particulares, sendo mais relevante para os alunos de escolas particulares.

2.4 - Análise da dimensão “Competição” comparada ao tipo de escola

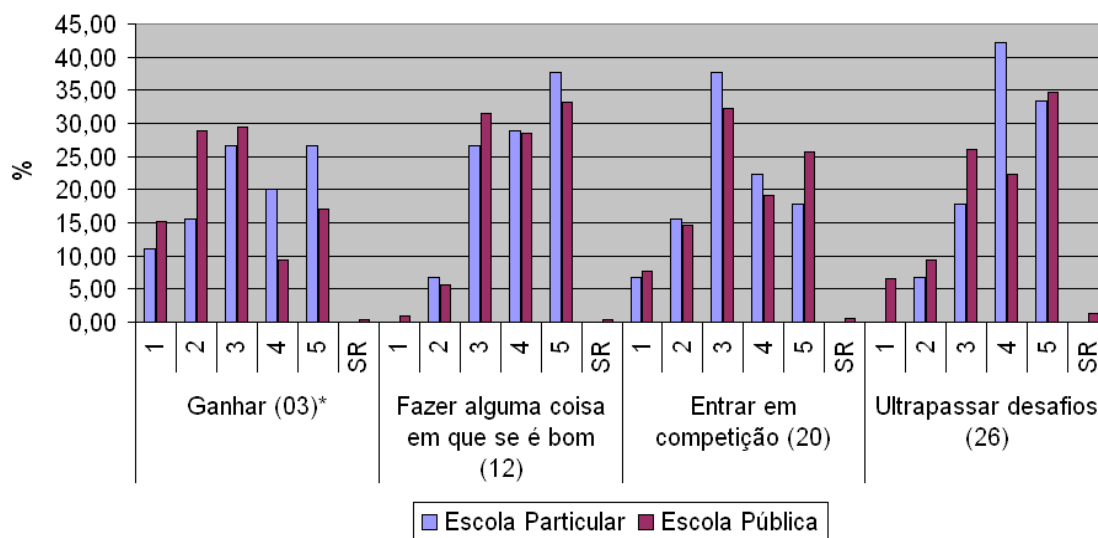


Figura 13- Análise comparativa da dimensão “Competição” em relação ao tipo de escola.

Tabela 12-Análise comparativa dos motivos da dimensão “Competição” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (<i>p-value</i>)
	N	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Ganhar (03)	1	5	11,11	49	15,17		
	2	7	15,56	93	28,79		
	3	12	26,67	95	29,41		
	4	9	20,00	30	9,29	2,84	0,0123*
	5	12	26,67	55	17,03		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Fazer alguma coisa em que se é bom (12)	1	0	0,00	3	0,93		
	2	3	6,67	18	5,57		
	3	12	26,67	102	31,58		
	4	13	28,89	92	28,48	3,88	0,5125
	5	17	37,78	107	33,13		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Entrar em competição (20)	1	3	6,67	25	7,74		
	2	7	15,56	47	14,55		
	3	17	37,78	104	32,20		
	4	10	22,22	62	19,20	3,41	0,503
	5	8	17,78	83	25,70		
	SR	0	0,00	2	0,62		
Ultrapassar desafios (26)	1	0	0,00	21	6,50		
	2	3	6,67	30	9,29		
	3	8	17,78	84	26,01		
	4	19	42,22	72	22,29	3,70	0,172
	5	15	33,33	112	34,67		
	SR	0	0,00	4	1,24		

O motivo “ganhar” pertencente à dimensão “Competição” apresentou diferença significativa entre os alunos investigados, sendo este motivo mais relevante para os alunos de escolas particulares.

2.5- Análise da dimensão “Forma física” comparada ao tipo de escola

Nenhum dos motivos referentes à dimensão “Forma física” apresentaram diferenças significativas comparadas ao tipo de escola frequentada.

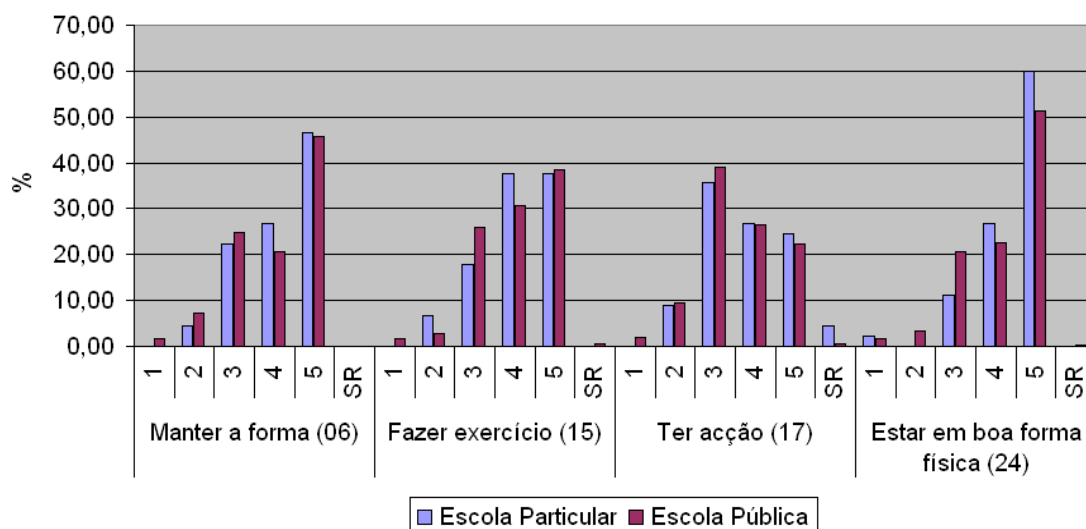


Figura 14- Análise comparativa da dimensão “Forma Física” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (p-value)
	N	%	Valor Esperado	N	%	Valor Esperado	
Manter a forma (06)	1	0	0,00	5	1,55		
	2	2	4,44	23	7,12		
	3	10	22,22	80	24,77	4,02	0,5527
	4	12	26,67	67	20,74		
	5	21	46,67	148	45,82		
	SR	0	0,00	0	0,00		
Fazer exercício (15)	1	0	0,00	5	1,55		
	2	3	6,67	9	2,79		
	3	8	17,78	84	26,01	4,02	0,7942
	4	17	37,78	99	30,65		
	5	17	37,78	124	38,39		
	SR	0	0,00	2	0,62		
Ter acção (17)	1	0	0,00	6	1,86		
	2	4	8,89	31	9,60		
	3	16	35,56	126	39,01	3,58	0,5266
	4	12	26,67	86	26,63		
	5	11	24,44	72	22,29		
	SR	2	4,44	2	0,62		
Estar em boa forma física (24)	1	1	2,22	5	1,55		
	2	0	0,00	11	3,41		
	3	5	11,11	67	20,74	4,19	0,1432
	4	12	26,67	73	22,60		
	5	27	60,00	166	51,39		
	SR	0	0,00	1	0,31		

Tabela 13- Análise comparativa da dimensão “Forma Física” em relação ao tipo de escola.

2.6- Análise da dimensão “Desenvolvimento técnico” comparada ao tipo de escola

“Atingir um nível desportivo mais elevado” foi um dos motivos referentes à dimensão “Desenvolvimento técnico” que apresentou diferenças significativas entre os alunos investigados. Verificamos que os alunos de escolas particulares são os que mais valorizam este motivo.

Tabela 14- Análise comparativa da dimensão “Desenvolvimento Técnico” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO		Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (<i>p-value</i>)
		N	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Melhorar as capacidades técnicas (01)	1	2	4,44	3,69	5	1,55	3,81	0,5684
	2	4	8,89		23	7,12		
	3	15	33,33		110	34,06		
	4	9	20,00		74	22,91		
	5	15	33,33		111	34,37		
	SR	0	0,00		0	0,00		
Aprender novas técnicas (10)	1	1	2,22	4,04	3	0,93	4,03	0,7559
	2	2	4,44		8	2,48		
	3	9	20,00		87	26,93		
	4	15	33,33		103	31,89		
	5	18	40,00		122	37,77		
	SR	0	0,00		0	0,00		
Atingir um nível desportivo mais elevado (23)	1	0	0,00	4,13	15	4,64	3,71	0,0248*
	2	3	6,67		27	8,36		
	3	8	17,78		102	31,58		
	4	14	31,11		69	21,36		
	5	20	44,44		109	33,75		
	SR	0	0,00		1	0,31		

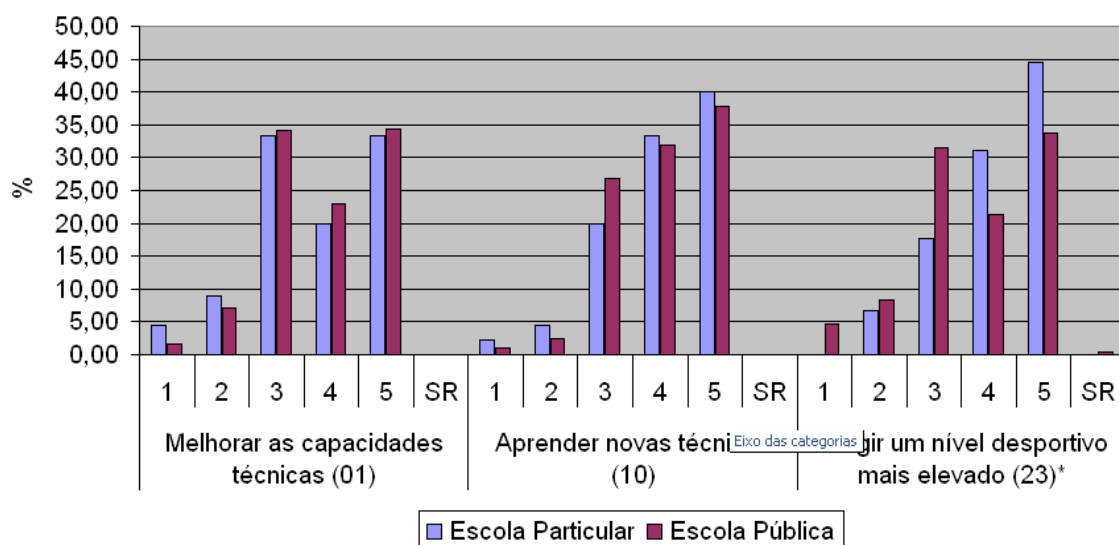


Figura 15-Análise comparativa da dimensão “Desenvolvimento Técnico” em relação ao tipo de escola.

2.7- Análise da dimensão “Afiliação Geral” comparada ao tipo de escola

Tabela 15- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Geral” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (p-value)
	N	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Estar com os amigos (02)	1	3	6,67	7	2,17	3,92	0,9861
	2	3	6,67	20	6,19		
	3	10	22,22	96	29,72		
	4	10	22,22	69	21,36		
	5	19	42,22	131	40,56		
	SR	0	0,00	0	0,00		
Fazer novas amizades (11)	1	0	0,00	2	0,62	4,05	0,7398
	2	3	6,67	11	3,41		
	3	11	24,44	94	29,10		
	4	14	31,11	78	24,15		
	5	17	37,78	137	42,41		
	SR	0	0,00	1	0,31		
Pertencer a um grupo (22)	1	2	4,44	19	5,88	3,53	0,1932
	2	4	8,89	34	10,53		
	3	10	22,22	114	35,29		
	4	16	35,56	68	21,05		
	5	13	28,89	88	27,24		
	SR	0	0,00	0	0,00		

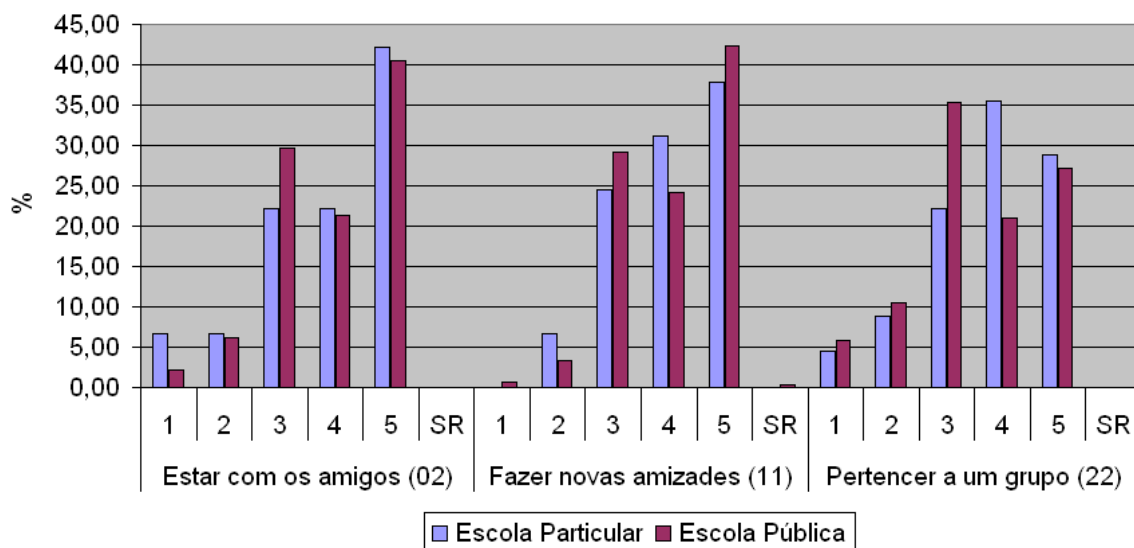


Figura 16- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Geral” em relação ao tipo de escola.

Conforme pudemos observar na figura e tabela referente a esta dimensão, não encontramos diferenças significativas entre nenhuma das variáveis que compõem esta dimensão.

2.8- Análise da dimensão “Afiliação específica” comparada ao tipo de escola

Verificamos que os motivos “influência da família” e “espírito de equipa” apresentaram diferenças significativas entre os alunos de escolas públicas e particulares, sendo, os alunos de escolas públicas os que levaram o motivo “influência da família” mais em evidência e “espírito de equipa” motivo de mais relevância para os alunos de escolas particulares.

Tabela 16- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Específica” em relação ao tipo de escola.

MOTIVO	Escola Particular			Escola Pública			Teste de Wilcoxon (<i>p-value</i>)
	N	%	Valor Esperado	n	%	Valor Esperado	
Trabalhar em equipa (08)	1	1	2,22	3	0,93		
	2	1	2,22	11	3,41		
	3	9	20,00	55	17,03		
	4	14	31,11	83	25,70	4,26	0,3658
	5	20	44,44	168	52,01		
	SR	0	0,00	3	0,93		
Influência da família (09)	1	6	13,33	25	7,74		
	2	9	20,00	39	12,07		
	3	11	24,44	90	27,86		
	4	10	22,22	53	16,41	3,60	0,0333*
	5	9	20,00	114	35,29		
	SR	0	0,00	2	0,62		
Espírito de equipa (18)	1	0	0,00	6	1,86		
	2	0	0,00	20	6,19		
	3	6	13,33	78	24,15		
	4	11	24,44	74	22,91	4,02	0,008*
	5	27	60,00	142	43,96		
	SR	1	2,22	3	0,93		
Influência dos treinadores (27)	1	4	8,89	23	7,12		
	2	4	8,89	25	7,74		
	3	8	17,78	100	30,96		
	4	9	20,00	73	22,60	3,63	0,1949
	5	20	44,44	100	30,96		
	SR	0	0,00	2	0,62		

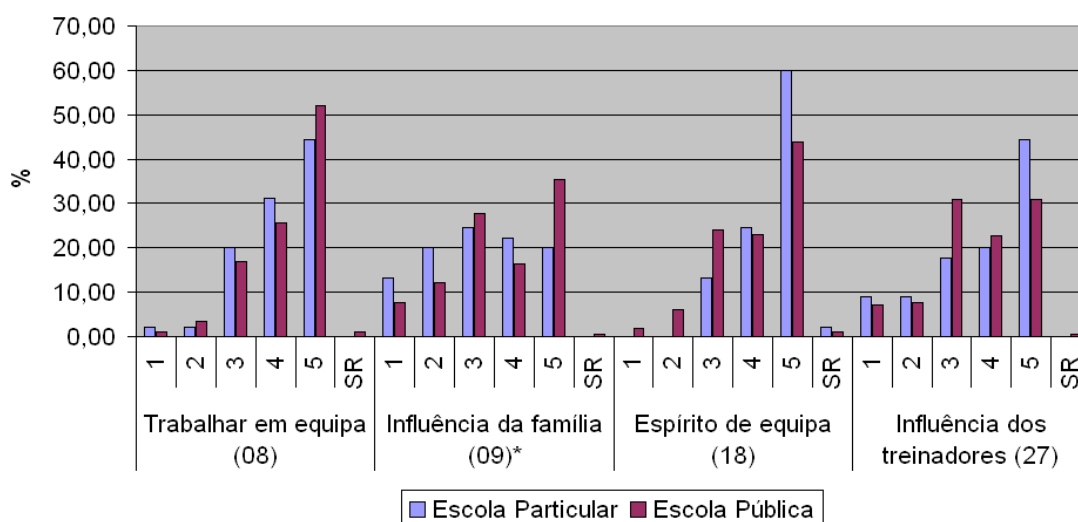


Figura 17- Análise comparativa da dimensão “Afiliação Específica” em relação ao tipo de escola.

3- Classificação dos motivos investigados

O quadro abaixo, apresenta a classificação dos motivos mais importantes e dos menos importantes encontrados em nossa investigação. Pudemos verificar, que predominaram como mais importantes os motivos de características intrínsecas e quanto aos menos importantes, pudemos observar que predominaram os relacionados à dimensão “Estatuto”.

MOTIVOS MAIS IMPORTANTES	MOTIVOS MENOS IMPORTANTES
Manter a forma	Ganhar
Trabalhar em equipa	Descarregar energias
Aprender novas técnicas	Viajar
Fazer novas amizades	Receber prémios
Fazer exercício	Pretexto para sair de casa
Espírito de equipa	Ser conhecido
Estar em boa condição física	Ser reconhecido e ter prestígio
Divertimento	

Quadro 6: Apresentação dos motivos mais e menos importantes

V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao observarmos as respostas dos adolescentes de uma forma geral, verificamos que a maioria dos alunos investigados participa das aulas de EF, em primeiro lugar, por motivos de forma física e depois, por motivos de afiliação específica, sendo que, os motivos que parecem ser mais importante para o comprometimento com a EF escolar são: Manter a forma; Trabalhar em equipa; Aprender novas técnicas; Fazer novas amizades; Fazer exercício; Espírito de equipa; Estar em boa condição física e Divertimento. Os motivos verificados como menos importantes pelos adolescentes, são os relacionados ao estatuto e à competição, sendo dessa forma, motivos que vão de encontro aos não esperados por professores que almejam desenvolver um trabalho fundamentado na qualidade de vida e no desenvolvimento integral do educando.

Estes achados, de certa forma, não foram de todo esperados, visto que na adolescência se espera também como importantes motivos os relacionados à afiliação específica e emoções.

Já na prática da EF escolar, estes resultados vieram a fundamentar os objectivos que esperamos que os professores tenham ao ministrar a disciplina e os alunos ao praticá-la, ou seja, que a mesma não esteja voltada para a competição desportiva e tecnicismo tão discutidos na actualidade, se tornando assim uma prática excludente e desmotivante. Sabemos, inclusive, que a partir destas idades tudo parece complicar-se e os professores relatam ter mais problemas de motivação e frequência nas aulas.

Verificamos com a utilização do Teste de Wilcoxon que diferenças significativas foram detectadas entre alguns motivos e sua relação com género e com a escola frequentada pelos adolescentes. Os motivos influência da família, viajar e estar com os amigos (mais significativo para o sexo feminino) e atingir um nível desportivo mais elevado (mais significativo para o sexo masculino), foram os que apresentaram o valor de $p < 0,05$ quando comparados ao género.

Em estudo realizado por Pereira (2006) foi encontrado que a proporção de meninos é maior que a de meninas quando comparados sobre a percepção positiva sobre sua participação em aulas de EF. Estes dados, podem ser relacionados aos encontrados em nosso estudo, pois entendemos que de acordo com os motivos mais valorizados pelo

sexo masculino, os mesmos percebem as aulas de EF de forma mais positiva que as meninas.

Também vão de encontro a nossos resultados sobre gênero, a investigação de Bidutte (2001) na qual declara que, pode-se supor que os alunos do sexo masculino consideram as aulas de educação física motivantes, pois as pesquisas comprovam que os meninos valorizam realização e status e as meninas brincadeiras e amizades. Contudo, as aulas de EF podem estar privilegiando os desejos do aluno do sexo masculino aumentando a sua motivação para as aulas. O contrário dessa situação ocorre com os alunos de sexo feminino que acabam não tendo seus desejos e expectativas atendidos e, consequentemente, o nível motivacional é menor em comparação com o masculino.

Em relação ao tipo de escola frequentada e os motivos apresentados pelos adolescentes, encontramos as seguintes variáveis com diferenças significativas: influência da família; atingir um nível desportivo mais elevado; ganhar; divertimento e pretexto para sair de casa. Sendo as variáveis: Pretexto para sair de casa e Influência da família, mais significativas para os adolescentes de escolas públicas. Quanto aos adolescentes de escolas privadas, os mesmos apresentaram diferenças significativas nas variáveis: Divertimento; Ganhar; Atingir um nível desportivo mais elevado e Espírito de equipa. Estes resultados nos levam a inferir que os adolescentes das escolas particulares são os que mais valorizam a EF escolar, pois a praticam tanto por motivo de prazer quanto por motivos relacionados à competição. Já os adolescentes de escolas públicas, a praticam por motivos extrínsecos e que podem de uma certa forma, não estar relacionados à valorização da prática da EF escolar.

Os resultados obtidos em nossa investigação, estão de alguma forma ajustados aos encontrados no estudo realizado por Pereira e Vasconcelos Raposo (S/D), no qual as respostas dos inquiridos ao QMAD indicaram como motivos menos importantes o Pretexto para sair de casa, Descarregar energias e Ter a sensação de ser importante; e como principais motivos o Estar em boa condição física; Trabalhar em equipa; Fazer novas amizades; Aprender novas técnicas; Divertimento; Estar com os amigos; Fazer exercício e Manter a forma. Podemos também comparar nossos resultados aos de Cid (2006), onde se verificou que os motivos mais importantes para a prática desportiva dos sujeitos dessa investigação estão intimamente relacionados com os aspectos motivacionais intrínsecos (manter a forma, estar em boa condição física e prazer e divertimento).

VI - CONCLUSÕES GERAIS

Especificamente, essa investigação surgiu da necessidade de se conhecer os motivos que levam os alunos do 5º ao 8º ano de escolas da rede pública e privada da cidade de Cataguases - MG, a participarem das aulas de EF. Em particular, buscávamos explicações quanto aos aspectos motivacionais dos alunos. Nesse sentido, esta investigação deu-nos a oportunidade de conhecer os aspectos motivacionais dos alunos, que devem ser considerados pelo professor que deseja alcançar êxito no processo ensino-aprendizagem.

A comparação dos motivos encontrados dos adolescentes de escolas públicas e privadas, vieram a confirmar uma maior valorização da prática da EF pelos alunos do ensino privado. Esta valorização pode estar interligada a factores como: melhores condições nos espaços físicos, maior interesse de professores no desenvolvimento de conteúdos e aos objectivos apresentados aos adolescentes.

Quanto aos motivos apresentados como mais significantes pelos adolescentes de escolas públicas, podemos relacioná-los às dificuldades pelas quais a EF escolar, de uma forma geral tem atravessado em nosso país. Tendo sido tratada com desinteresse, conforme declarado por alguns estudiosos, levando assim, muitas vezes à desmotivação e ao abandono da prática, pois nem sequer a frequência tem sido exigida por muitos professores. Outro factor apresentado por Marzinek (2004), é que nas aulas de EF os conteúdos são sempre os mesmos nos diferentes níveis de ensino, baseando-se nos desportos coletivos: voleibol, futebol, basquetebol e handebol. Os alunos que realmente gostam das aulas chegam extremamente motivados, com as equipes escolhidas por eles mesmos para jogar o desporto preferido. Por outro lado, existem aqueles que nem participam das aulas, sempre inventando desculpas para o professor.

Darido (2004) ressalta que é preciso lembrar que muitas escolas brasileiras, em função de vários factores (condições climáticas, organização curricular, condições de espaço, material e outros) optam por oferecer a disciplina em período alternado ao das demais disciplinas. Para o aluno retornar a escola, muitas vezes distante de sua casa, ou para o aluno trabalhador, a EF fora do período se constitui numa dificuldade extra o que gera, como consequência, um aumento do número de alunos afastados da cultura

corporal. Cabe à escola e ao professor de Educação Física, de acordo com a sua realidade, ponderar sobre as melhores condições para oferecimento da disciplina.

Ao parágrafo anterior, podemos acrescentar as palavras de Godoi (2001) nas quais afirma: “Quando o indivíduo não é motivado intrinsecamente, isto é, apresenta uma fraca actuação das categorias pulsional e cognitiva, passa a depender da estimulação externa. Consequentemente, se os factores da categoria social (logicamente considerada como motivacional), ou os factores de controlo extrínseco do comportamento, também não estão presentes, o indivíduo conhece o fenómeno da desmotivação”.

Quanto aos motivos apresentados como mais relevantes pelo sexo feminino e masculino, pudemos inferir que os meninos são mais ligados à competição do que as meninas, sendo as mesmas mais motivadas à prática por estar com os amigos e pela influência da família. Neste sentido, podemos ressaltar a importância de se valorizar os relacionamentos inter-pessoais nas aulas de EF e a participação da família nas práticas desportivas escolares.

De acordo com o que foi verificado, podemos concluir que de uma forma geral os motivos apresentados como mais relevantes pelos adolescentes, são os relacionados aos aspectos motivacionais intrínsecos. Deverá ser papel do professor de EF na escola fortalecer estes motivos, objectivando a prática desportiva em idade adulta e em contexto extra-escolar, favorecendo assim a manutenção de hábitos saudáveis que propicie a melhoria da saúde e do bem estar orgânico da população em geral.

Acreditamos que o êxito que o adolescente busca nas aulas de EF é conseguido quando ele realiza as actividades com eficiência, competência e prazer, mostrando para si mesmo e para os outros que é capaz de superar-se diariamente, mesmo apresentando deficiências em relacionamentos ou desempenho escolar, eles buscam se sobressair nos desportos.

Conforme declaram Paim e Pereira (2004) na escola, o principal objectivo para a prática desportiva deve ser o educacional, é importante que haja uma relação entre a prática motora com o conjunto das motivações dos alunos. No momento em que o aluno sente-se motivado para determinada prática, essa flui melhor e os objectivos propostos são alcançados de uma maneira mais fácil.

Dessa forma, conforme dito por Marante e Ferraz (2006) identifica-se a necessidade, para o desenvolvimento de um programa de EF, de o professor conhecer não somente temas de planeamento, tais como: metodologia, conteúdos, avaliação e objectivos; mas que considere também a importância do conhecimento e aplicação adequada de conceitos motivacionais, que podem otimizar as oportunidades de aprendizagem e favorecer a criação de impressões positivas relacionadas às práticas corporais. Propõe-se neste sentido, que sejam elaboradas avaliações do ensino (auto-avaliação e avaliação por pares), visando elaborar uma prática pedagógica comprometida com os conceitos motivacionais.

VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Athayde, J. S. (1977). *Elementos de Psiquiatria da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Instituto de Assistência Psiquiátrica. Centro de Saúde Mental Infantil de Lisboa.
- 2- Barros, C. (2004). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. 12ª Ed. São Paulo: Ática.
- 3- Barroso, M. C. (2007a). *Validação do Participation Motivation Questionnaire Adaptado para Determinar Motivos de Prática Esportiva de Adultos Jovens Brasileiros*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UDESC.
- 4- Barroso, M. L., Araújo, A., Keulen, G., Braga, R. K. e Krebs, R. J. (2007b). *Motivos de Prática de Esportes Coletivos Universitários em Santa Catarina*. Disponível em: http://www.unesporte.org.br/forum2007/apresentacao_oral/11_mario_luiz_barr_oso.pdf > acesso em 20 de setembro de 2008.
- 5- Bear, M., Connors, B. e Paradiso, M. (2006). *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- 6- Beck, M. L. (2001). *A Teoria da Atribuição e sua Relação com a Educação*. Maringá: Revista Urutagua: Ano 1, nº 3.
- 7- Betti, M. e Zulliane, L.R. (2002). *A Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. São Paulo: Vol (1), nº 1, p. 75-81.
- 8- Betti, I. C. (1999). *Esporte na Escola: Mas é só isso Professor?* Revista Motriz. Vol (1), nº1, p. 25 -31.
- 9- Betti, M. (1991). *Ensino de primeiro e segundo graus. Educação física para que?* Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: Vol (13), nº2, p. 282-287.
- 10- Bidutte, L. C. (2001). *Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular*. *Psicol. esc. educ.* Vol.5, nº.2, p.49-58. ISSN 1413-8557.
- 11- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*. Brasília: MEC.
- 12- Brasil. Secretaria de Educação Especial. (2004). *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. (Org). M.S. Aranha. Brasília: MEC.
- 13- Bock, A. M., Furtado, O. e Teixeira, M. L. (2004). *Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- 14- Campos, D. (2002). *Psicologia da Adolescência*. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes.

- 15-Castillo, I., Balaguer, I. e Duda, J. (2000). *Las Orientaciones de Meta y los Motivos de Práctica Deportiva en los Jóvenes Deportistas Valencianos Escolarizados*. Revista de Psicología del Deporte. Vol. (9), n. 1-2, p. 37-50.
- 16-Castillo, I., Balaguer, I. e Duda, J. (2002). *Las Orientaciones de Meta de los Adolescentes en el Contexto Deportivo*. Revista Psicothema. Vol. 14, nº 2, p. 280-287.
- 17-Castuera, R. (2004). *Motivación, Trato de Igualdade, Comportamento de Disciplina y Estilos de Vida Saludables en Estudiantes de Educación Física en Secundária*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte.
- 18-Censo Escolar. (2007). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatística da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.
- 19-Cervelló, E., Escartí, A. e Balagué, G. (1999). *Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva*. Revista de Psicología del Deporte. Vol (8), n. 1, p. 7-19.
- 20-Cervelló, E. e Santos-Rosa, F. (2000). *Motivación en las Clases de Educación Física: Um Estudio de la Perspectiva de las Metas de Logro en el Contexto Educativo*. Revista de Psicología del Deporte. Vol (9), nº 1y2, p. 51-70.
- 21-Cid, L. F. (2002). *Alteração dos Motivos para a Prática Desportiva das Crianças e Jovens*. <http://www.efdeportes.com/> Buenos Aires: Revista Digital. Año 8 - Nº 55.
- 22-Coelho e Silva, M., Figueiredo, A. e Gonçalves, C. (S/D). *Motivos para a Participação Desportiva: Conceitos e instrumentos*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. <https://woc.uc.pt/fcdef/getFile.do?tipo=2&id=1537>.
- 23-Cruz, J. (1996). *Motivação para a Competição e Prática Desportiva. Manual de Psicologia do Desporto*. J. Cruz (Ed). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- 24-Daolio, J. (1998). *A importância da Educação Física para o adolescente que trabalha - uma abordagem psicológica*. Revista Paulista de Educação Física. Vol (12), p. 210-215.
- 25-Darido, S. C. (2004). *A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo: Vol (18), n.1, p.61-80.
- 26-Darido, S. C. (2003). *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.

- 27- Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In: R. Singer, M. Murphey, L. Tennant (eds). *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan Publishing Company.
- 28- Duda, J.L. e Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. J. L. Duda (ed.). Morgantown:Usa.
- 29- Escarti, A. (2002). La Teoria Cognitiva Social en el Estudio de la Pratica de Ejercicio. *Psicologia do Desporto e do exercício. Compreensão e Aplicação*. S. Serpa, D. Araújo (Eds). Lisboa: FMH.
- 30- Estriga, M.L. e Cunha, A. (2003). *Motivação para a prática do andebol: motivos de escolha e de prática do andebol por jovens atletas do sexo feminino*. Disponível em: <http://www.mulheresdesporto.org.pt/8%20%20Motiva%E7%E3o%20para%20a%20pr%E1tica%20do%20andebol.pdf> acessado em 16 de setembro de 2008.
- 31- Faria, A. (2002). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget*. São Paulo: Ática.
- 32- Fernandes, H., Raposo, J.V., Lázaro, J.P. e Dosil, J. (2004). *Validación y Aplicación de Modelos Teóricos Motivacionales en el contexto de La Educacion Física*. Cuadernos de Psicología del Deporte. Espanha: Universidade de Murcia, Vol (4), nº 1 y 2.
- 33- Fernandes, H. e Vasconcelos-Raposo, J. (2005). *Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. Estudos de psicologia. Natal: Vol (10), n.3.
- 34- Fernandes, P. M. (2006). *Coferbol. Um estudo sobre as motivações dos Jovens entre os 15 e os 19 anos para a prática desportiva*. Monografia de Curso de Licenciatura. Lisboa: Universidade Lusófona.
- 35- Freitas, E., Costa, S. e Faro, S. (2003). *Onde está a motivação do aluno... e a do professor?* Monografia de Curso de Especialização. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 36- Godoi, C. K. (2001). *Categorias da Motivação na Aprendizagem*. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- 37- Guimarães, A., Pellini, F., Araújo, J. e Mazzini, J. (2001). *Educação Física Escolar: Atitudes e Valores*. Revista Motriz, Vol (7), nº1, p. 17-22.
- 38- Gutiérrez, M. e Escartí, A. (2006). *Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en Educacion Física*. Revista de Psicología del Deporte. Vol (15), n. 1, p. 23-35.
- 39- Kail, R. (2004). *A Criança*. São Paulo: Prentice Hall.

- 40- Knijnik, J., Greguol, M. e Santos, S. (2001). *Motivação no esporte infanto-juvenil: uma discussão sobre razões de busca e abandono da prática esportiva por crianças e adolescentes*. Revista do Instituto de Ciências da Saúde, Vol (19), nº1, p.7-13.
- 41- Kobal, M. C. (1996). *Motivação Intrínseca e Extrínseca nas aulas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.
- 42- Krebs, R. (2006). *A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o Contexto da Educação Inclusiva*. Revista Inclusão. Ano 2, nº 2, p. 40-46. Brasília: Secretaria de Educação Especial: MEC.
- 43- Kritsonis, A. (2005). *Comparison of Change Theories*. International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity. Vol (8), nº 1.
- 44- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- 45- Lee, M. (1995). Relationships between values and motives in sport. *IX th European Congress on Sport Psychology*. R. Vanfraechem-Raway e Y. Vanden Auweele (eds). Brussels, p. 681-689.
- 46- López, J. M. (2000). *Estandarización de La Escala de Motivación em el Deporte (EMD) de Brière N.M., Vallerand R.J., Blais M.R. y Pelletier L.G. em Deportistas Mexicanos*. Revista Motricidad: Vol (6), p. 67-93.
- 47- Loureiro, N. E. (2004). *A Saúde dos Jovens Portugueses: Prática Desportiva e sedentarismo*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- 48- Magill, R. A. (1984). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.
- 49- Marante, W. e Ferraz, O. (2006). *Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas*. Revista Motriz, Rio Claro: Vol (12), nº 3, p. 201-216.
- 50- Martins Jr., J. (2000). *O professor de educação física e a educação física escolar: Como motivar o aluno?* Revista da Educação Física/UEM Maringá, Vol (11), n. 1, p. 107-117.
- 51- Martinez, L. e Chirivella, E. (1995). *El Planteamiento Cognitivo-Motivacional y mocional en la Actividad Física e el Deporte perspectivas Actuales*. V Congreso de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Universitat de Valencia.
- 52- Martini, M. e Dell Pretti, Z. (2005). *Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology. Vol (39), nº 3, p. 355-368.
- 53- Marzinek, A. (2004). *A Motivação de Adolescentes nas Aulas de Educação Física*. Tese de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.

- 54- Matos, M. e Neira, M. (2000). *Educação Física na adolescência-Construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora.
- 55- Moreno, J. A., e González-Cutre, D. (2006). *A permanência de praticantes em programas aquáticos baseada na Teoria da Autodeterminação*. *Fitness & Performance Journal*. Vol (5), nº1, p: 5-9.
- 56- Moreno, R.M., Dezan, F., Duarte, L.R. e Schwartz, G.M. (2006). *Persuasão e motivação; interveniências na atividade física e no esporte*. In Efdesportes/Revista digital. Buenos Aires: Año 11, nº 103.
- 57- Moreira, W. W. (2003). *Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. Educação Física & Esportes Perspectivas para o Século XXI*. São Paulo: Papirus.
- 58- Morouço, P. (2007). *Avaliação dos Factores Psicológicos Inerentes ao Rendimento: Estudo Realizado em Nadadores Cadetes do Distrito de Leiria*. *Psicologia.com.pt: O portal dos Psicólogos*, p. 1-20. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0350.pdf>> Acessado em 15 de setembro de 2008.
- 59- Morris, T., Clayton, H., Power, H. e Jin-Song, H. (1995). *Gender and Motives for Participation in Sport and Exercise. IX th European Congress on Sport Psychology*. R. Vanfraechem-Raway, Y. Vanden Auweele (eds). Brussels, p. 364-373.
- 60- Morris, C. e Maisto, A. (2004). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Prentice Hall.
- 61- Morrow Jr, J., Jackson, A., Disch, J. G. e Mood, D. (2003). *Medida e Avaliação do Desempenho Humano*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- 62- Múrcia, J.A., González-Cutre Coll, D. e Sicilia, A. (2008). *Metas de Logro em estudantes españoles de Educación Física*. *Revista de Educacion*, nº 347, p. 299-317.
- 63- Múrcia, J.A., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N. e González- Cutre Coll, D. (2007). *Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico*. *Fit Perf. J.*, Rio de Janeiro, Vol (6), n. 3, p. 140-146.
- 64- Múrcia, J., Gómez, P. e Rodríguez, M. (2006). *Pensamiento del alumno sobre la Educación Física según la edad*. *Apunts: Educación Física e Deportes*. Catalunya: n. 85, p. 28-35.
- 65- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J. e Huston, A. (2001). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo: Harbra.
- 66- Ntoumanis, N. (2005). *A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework*. *Journal of Educational Psychology*, Vol (97), n. 3, p. 444-453.
- 67- Ntoumanis, N. (2001). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol (71), p.225-242.

- 68- Nunes, P. (2008). *Conceito da Teoria das Necessidades de McClelland*. Disponível em: < <http://www.knoow.net> > Acesso em 10 de maio de 2008.
- 69- Outeiral, J.O. (1994). *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 70- Paes, R. (2002). A Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. D. De Rose Jr. (Org). *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- 71- Paim, M. C. e Pereira, E. (2004). *Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola*. Revista Motriz. Rio Claro: Vol (100), n. 3, p.159-166.
- 72- Perez, L., Sanz, J., Jordan, O. e Nishida, T. (2004). *Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países*. Revista de Educación, n. 333, p. 345-361.
- 73- Pereira, J. P. e Vasconcelos Raposo, J. (S/D). *As Motivações e a Prática Desportiva*. Revista Motricidade Online/Gestão Desportiva. Disponível em < http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=163%3Aas-motivacoes-e-a-pratica-desportiva&Itemid=90 > acessado em 15 de setembro 2008.
- 74- Pereira, M. G. (2006). *A Motivação de adolescentes para a prática da Educação Física: uma análise comparativa entre instituição pública e privada*. Tese de Mestrado. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu.
- 75- Peiró, C. e Gimeno, J. (2004). *Las Propiedades Psicométricas de La Versión Inicial del Questionario de Orientación a La Tarea y al Ego (TEOSQ) Adaptado a La Educación Física en su Traducción al Castellano*. Revista de Psicología del Deporte. Vol. (13), n. 1, p. 25-39.
- 76- R Development Core Team. (2008). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org>.
- 77- Rodríguez, M. G. (2007). *Motivación, Autoconcepto Físico, Disciplina y Orientación Disposicional en estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidade de Múrcia: Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica.
- 78- Ryan, R. e Deci, E. (2000a). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Direction*. Contemporary Educational Psychology. Vol (25), p.54–67.
- 79- Ryan, R. e Deci, E. (2000b). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist. Vol (55), nº 1, p.68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- 80- Samulski, D.M. (2002). *Psicologia do Esporte*. São Paulo: Manole.
- 81- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva. In F. Sobral & A. Marques (Coord.), FACDEX: *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*. Vol 2, p.89-97.

- 82- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. Portugal: McGraw-Hill.
- 83- Souza, E. e Altmann, H. (1999). *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar*. Cadernos Cedes. Campinas: Ano XIX, n. 48.
- 84- Simões, A. (2002). A Psicossociologia do Vínculo Esportes – Adultos – Crianças e Adolescentes: Análise das influências. D. De Rose Jr. (Org). *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- 85- Soares, C. L. (1996). *Educação Física escolar: conhecimento e especificidade*. Revista Paulista de Educação Física, supl. 2, p.6-12.
- 86- Soares, C., Taffarel, C., Varjal, E., Filho, L., Escobar, M. e Bracht, V. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo. Cortez.
- 87- Standage, M.; Duda, J. e Ntoumanis, N. (2003). *A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions*. Journal of Educational Psychology, Vol (95), nº 1, p. 97-110.
- 88- Standage, M. e Treasure, D. (2002). *Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education*. British Journal of Educational Psychology, Vol (72), p. 87-103.
- 89- Tresca, R. e De Rose Jr., D. (2000). *Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança*. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Brasília: Vol (8), n. 1, p. 9-13.
- 90- Taylor, M. I. e Ntoumanis, N. (2007). *Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education*. Journal of Educational Psychology, Vol (99), n. 4, p.747-760.
- 91- Taylor, M. I.; Ntoumanis, N. e Standage, M. (2008). *A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education*. Journal of Sport & Exercise Psychology, nº 30, p. 75-94. Human Kinetics, Inc.
- 92- Tibola, M. I. (2001). *Educação Física, desporto e lazer: proposta orientadora das ações educacionais*. Brasília: Federação Nacional das APAEs.
- 93- Vaquero, P. (2005). *Motivacion, incentivos y rendimiento. Estudio de un caso en hockey sobre césped*. Revista de Psicología del Deporte. Vol (14), n. 2, p. 271-281.
- 94- Valente, J.P. (2004). *Estudo da motivação e da orientação motivacional nos escalões de formação na modalidade de futebol*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- 95- Veloso, S. (2005). *Determinantes da Actividade Física dos Adolescentes: estudo de uma população escolar do concelho de Oeiras*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

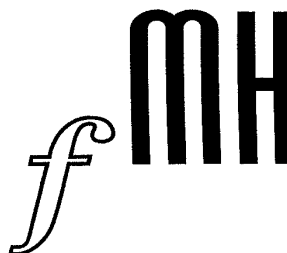
- 96- Weinberg, R. e Gould, D.(2001). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- 97- Weiss, M. e Ferrer-Caja, E. (1992). Motivational Orientations and Sport Behaviour. In Thelma S. Horn (Ed). *Advances in Sport Psychology*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, p. 101-137.
- 98- Winterstein, P. (2002). A motivação para a atividade física e para o esporte. *Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência. Uma Abordagem mutidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- 99- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

VI - Anexos

1- Solicitação para aplicação do instrumento de investigação.



UNIVERSIDADE TÉCNICA
DE LISBOA



FACULDADE DE MOTRICIDADE
HUMANA

SOLICITAÇÃO

Eu, Cláudia Christina Mendes Rocha, aluna do Mestrado em Psicologia do Desporto da Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana venho por meio desta, solicitar ao director da Escola _____, Ilmo.sr. _____ e aos professores da disciplina Educação Física, a permissão para a colecta de dados no mês de Junho, da dissertação “A Motivação de adolescentes do ensino fundamental para as aulas de Educação Física” neste estabelecimento de ensino.
Desde já, agradeço a colaboração de todos.

Cataguases, 16 de Junho de 2008.

Director

Cláudia C. Mendes Rocha – Mestranda

2- Instrumento:

Idade	
Escola	
Sexo	

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DESPORTIVAS (QMADE: Serpa & Frias, 1991)

Indica-se a seguir um conjunto de motivos que podem levar as pessoas à prática desportiva. Leia com atenção e assinale na escala o nível de importância que cada um deles tem para você. Não existem respostas certas ou erradas. Responda a todas as questões. Indique suas próprias opiniões, expectativas, sentimentos e atitudes. O questionário é anónimo. As suas respostas são confidenciais e ninguém terá acesso a elas, excepto a investigadora.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Totalmente Importante
1-Melhorar as capacidades técnicas	1	2	3	4	5
2-Estar com os amigos	1	2	3	4	5
3-Ganhar	1	2	3	4	5
4-Descarregar energias	1	2	3	4	5
5-Viajar	1	2	3	4	5
6-Manter a forma	1	2	3	4	5
7-Ter emoções fortes	1	2	3	4	5
8-Trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
9-Influência da família ou amigos	1	2	3	4	5
10-Aprender novas técnicas	1	2	3	4	5
11-Fazer novas amizades	1	2	3	4	5
12-Fazer algo em que se é bom	1	2	3	4	5
13-Libertar a tensão	1	2	3	4	5
14-Receber prémios	1	2	3	4	5
15-Fazer exercício	1	2	3	4	5
16-Ter algo para fazer	1	2	3	4	5
17-Ter ação	1	2	3	4	5
18-Espírito de equipa	1	2	3	4	5
19-Pretexto para sair de casa	1	2	3	4	5
20-Entrar em competição	1	2	3	4	5
21-Ter a sensação de ser importante	1	2	3	4	5
22-Pertencer a um grupo	1	2	3	4	5
23-Atingir um nível desportivo mais elevado	1	2	3	4	5
24-Estar em boa condição física	1	2	3	4	5
25-Ser conhecido	1	2	3	4	5
26-Ultrapassar desafios	1	2	3	4	5
27-Influência dos treinadores	1	2	3	4	5
28-Ser reconhecido e ter prestígio	1	2	3	4	5
29-Divertimento	1	2	3	4	5
30-Prazer na utilização das instalações do material desportivo	1	2	3	4	5

